



EDUCACIÓN
SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA



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

**“EL TRATAMIENTO DEL ENFOQUE POR COMPETENCIAS EN LA
ASIGNATURA DE TECNOLOGÍA PARA SECUNDARIA”**

TESIS

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

PRESENTA:

JOSÉ HERÓN SÁNCHEZ GÓMEZ

DIRECTOR DE TESIS:

DR. ABEL PÉREZ RUIZ

CIUDAD DE MÉXICO NOVIEMBRE 2020



EDUCACIÓN
SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA



UNIDAD UPN 098 CDMX, ORIENTE

Ciudad de México, 24 de noviembre, 2020
OF. U098 TIT-PA/053/2020

LIC. JOSÉ HERÓN SÁNCHEZ GÓMEZ
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 "EL TRATAMIENTO DEL ENFOQUE POR COMPETENCIAS EN LA ASIGNATURA DE TECNOLOGÍA PARA SECUNDARIA", modalidad TESIS del programa de MAESTRÍA EN EDUCACIÓN BÁSICA manifiesto a usted que reúne los requisitos académicos establecidos al respecto por la institución.

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

Atentamente
"Educar para transformar"

COMITÉ TUTORIAL

DR. ABEL PÉREZ RUIZ
Director de Tesis

MTRA. ALICIA CABRERA OLGUIN
Lectora

MTRA. NORMA ANGÉLICA HERNÁNDEZ ESPEJEL
Lectora

MTRA. LETICIA GUTIÉRREZ BRAVO
Presidente de la Comisión de Titulación



S.E.P.
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
UNIDAD UPN 098
CDMX ORIENTE
DIRECCIÓN



INDICE

I.	El Marco general de las políticas educativas.....	1
1.1.	Contexto Internacional	1
1.2.	El impacto en lo nacional.....	3
II.	Reflexión de la práctica docente.....	15
2.1.	La trayectoria laboral.....	15
III.	Marco situacional	26
3.1.	Instrumentos para el diagnóstico.....	28
3.2.	Contexto escolar	30
3.3.	Diagnóstico	30
3.4.	Conclusiones del diagnóstico escolar.....	44
3.4.1.	Problemáticas detectadas	46
3.5.	Reflexiones finales.....	50
3.6.	Definición de la problemática.....	52
3.7.	Planteamiento y delimitación del problema educativo	53
3.7.1.	Definición del método utilizado	57
3.8.	Líneas de acción	62
3.8.1.	Investigador	62
3.8.2.	Docente e investigador	63
IV.	Marco teórico: aprendizaje y competencias.....	64
	Conclusiones del marco teórico.....	92
V.	Metodología de intervención	94
5.1.	La propuesta de intervención y el desarrollo de competencias.....	96
5.2.	Plan de acción.....	98
5.3.	Seguimiento de la intervención.....	99
5.4.	Propósito de la intervención	99
5.5.	Supuestos para la intervención	99
5.5.1.	Objetivo general:.....	100

5.5.2.	Objetivos particulares:.....	100
5.5.3.	Líneas de acción.....	101
5.5.4.	Competencias a desarrollar	103
5.6.	Metas	105
5.7.	Sustento teórico	105
VI.	Planificación de la intervención.....	107
6.1.	Estrategias.....	107
6.2.	Cronograma	109
6.3.	Programa de intervención.....	110
6.3.1.	Planificación: Primera, segunda, tercera y cuarta actividad	110
6.3.2.	Planificación: quinta y sexta actividad	111
6.3.3.	Planificación: séptima, octava y novena actividad.....	112
6.3.4.	Planificación: decima actividad.....	114
6.3.5.	Planificación: onceava actividad.....	115
6.4.	Recursos didáctico-pedagógicos	116
6.5.	Plan de evaluación	117
6.6.	Reflexiones generales	119
	Bibliografía.....	122
	ÍNDICE DE IMÁGENES.....	124
	ÍNDICE DE TABLAS	124
	ANEXOS.....	125
	ANEXO 1 ENTREVISTA CON DOCENTES.....	125
	ANEXO 2 CUESTIONARIO A ALUMNOS	126
	ANEXO 3 GUÍA DE REGISTRO PARA OBTENER LOS DATOS DE IDENTIFICACIÓN DEL PLANTEL 127	
	ANEXO 4 GUÍA DIAGNOSTICA 2012	131
	ANEXO 4 GUÍA 2013 DE REGISTRO PARA OBTENER LOS DATOS DE IDENTIFICACIÓN DEL PLANTEL 133	
	ANEXO 5 SEGUIMIENTO Y ASESORIA TÉCNICO PEDAGÓGICA	135
	ANEXO 6 Autoevaluación del desempeño docente.....	136

ANEXO 7 GUIA DE OBSERVACIÓN DE CLASE.....	147
ANEXO 8 EVALUACIÓN DE LA CONSTRUCCIÓN DEL PROYECTO	150
ANEXO 9 EVALUACIÓN DE LA IMPLEMENTACIÓN DEL PROYECTO.....	152

I. El Marco general de las políticas educativas

1.1. Contexto Internacional

En relación al tema educativo en un marco internacional y nacional; para ello, es importante reconocer y referir de primera instancia que la **educación actual** en el mundo, tiene diferentes organismos internacionales, tales como la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, (UNESCO), Organización de Cooperación y Desarrollo Económicos, (OCDE), Banco Mundial (BM) y Banco Interamericano de Desarrollo (BID), entre otros; y que en ese reconocimiento, el conjunto de estos *condiciona y establece las formas de la educación*. Siendo este grupo de un valor supremo de organización y determinación para las políticas educativas internacionales, que inciden en las diferentes naciones que se ciñen a estos. Como impacto de esos organismos con tendencia global, para los temas de educación de los gobiernos de los países y sus localidades, sujetan a sus condiciones y determinaciones en específico, al sistema y subsistemas de los diversos niveles educativos de las naciones y a los grupos directivos y docentes de sus escuelas, a un proceso de enseñar que coopere para las pretensiones económicas de los referidos organismos.

Estas estructuras de orden económico global establecen a la educación como el principal instrumento para el desarrollo de los países hacia el crecimiento de sus economías, el aumento de la productividad y para superar o, al menos estrechar, el abismo interno de la pobreza y el externo de conocimiento y tecnología que separa a los países desarrollados de aquellos que no lo están. También consideran la educación como el ingrediente principal para restablecer la cohesión social, evitar la indolencia juvenil, prevenir el crimen y la drogadicción, afirmar valores de la sociedad, etc. Tareas por demás complejas.

Desde los vínculos entre la Educación Básica y las necesidades de la sociedad del conocimiento en las reuniones internacionales, se imponen cuatro principios que la UNESCO enunció en la primera parte de la Cumbre Mundial sobre la Sociedad de la Información: acceso universal a la información, libertad de expresión, diversidad cultural y lingüística y educación para todos; que implica, tener sociedades donde el saber esté compartido y el conocimiento sea accesible a todos. Con acceso a la información, la educación, la investigación científica y la diversidad cultural y lingüística; implica entonces, plantear la edificación de las sociedades del conocimiento, con el principio de apertura a un ámbito público del conocimiento. Se considera el conocimiento como un poderoso vector de la lucha contra la pobreza (UNESCO, 2005).

La gran base para la sociedad del conocimiento radica en cambiar la ruta del conocimiento antiguo basado en el secreto, a ser abierto y democrático, de acceso universal. Se debe ver a la información como un instrumento del conocimiento, pero no es el conocimiento en sí. La noción de sociedad del conocimiento también es inseparable de los estudios sobre la sociedad de la información suscitada por el desarrollo de la cibernética. Involucra saber depurar la información desarrollando el espíritu crítico y las capacidades cognitivas suficientes para diferenciar la información “útil” de la que no lo es (UNESCO, 2005)

Ante lo referido, es importante tener interés, conocimiento y manejo en el aula de los contenidos en el currículo acerca de las nuevas tecnologías para la enseñanza y para el aprendizaje; además es relevante considerar que el acceso a los conocimientos útiles y pertinentes no es una mera cuestión de infraestructuras, sino que depende de la formación, de las capacidades cognitivas; capacidad para identificar, producir, tratar, transformar, difundir y utilizar la información con vistas a crear y aplicar los conocimientos necesarios para el desarrollo humano, para el desarrollo de los alumnos en el aula.

El impacto y vínculo indiscutible de las pretensiones internacionales deseables de la sociedad del conocimiento en relación a los cuatro principios que la UNESCO enunció, en la educación básica en nuestro país, son consideradas desde el perfil de egreso que también plantea características deseables que los estudiantes deberán mostrar al término de este periodo de educación. Algunos de estos coinciden con los rasgos que se promueven en las sociedades del conocimiento; dichos rasgos son el resultado de una formación que destaca la necesidad de *desarrollar competencias en las que movilicen saberes cognitivos, habilidades, actitudes y valores para enfrentar tareas cotidianas y laborales, como parte del desarrollo humano.*

1.2. El impacto en lo nacional

De este modo se pretende que, al término de la educación básica, cada alumno utilice el lenguaje para comunicarse con claridad y fluidez, e interactúe en distintos contextos sociales y culturales; además, posea herramientas básicas para comunicarse en inglés; que argumente y razone al analizar situaciones, identifique problemas, formule preguntas, emitiendo juicios, proponiendo soluciones, aplicando estrategias y toma de decisiones. Debe valorar los razonamientos y la evidencia proporcionados por otros y puede modificar, en consecuencia, los propios puntos de vista. Busca, selecciona, analiza, evalúa y utiliza la información proveniente de diversas fuentes.

Además, en el deseable perfil de egreso del plan de estudios, cada alumno debe interpretar y explicar procesos sociales, económicos, financieros, culturales y naturales para tomar decisiones individuales o colectivas que favorezcan a todos; conoce y ejerce los derechos humanos y los valores que favorecen la vida democrática; actuando con responsabilidad social y apego a la ley. Asume y practica la interculturalidad como riqueza y forma de convivencia en la diversidad social, cultural y lingüística. Conoce y valora sus características y potencialidades como ser humano; sabe trabajar de manera colaborativa; reconoce, respeta y

aprecia la diversidad de capacidades en los otros, y emprende y se esfuerza por lograr proyectos personales o colectivos. Promueve y asume el cuidado de la salud y del ambiente como condiciones que favorecen un estilo de vida activo y saludable. Aprovecha los recursos tecnológicos a su alcance como medios para comunicarse; obtiene información y construye conocimiento. Reconoce diversas manifestaciones del arte, aprecia la dimensión estética y es capaz de expresarse artísticamente. (SEP, 2011)

Es evidente que las consideraciones deseables que se tienen en el perfil de egreso de la educación básica, contempla la noción de acercar a los alumnos hacia las sociedades del conocimiento, particularmente desde el manejo de la información, aprovechando los recursos tecnológicos y practicando la interculturalidad.

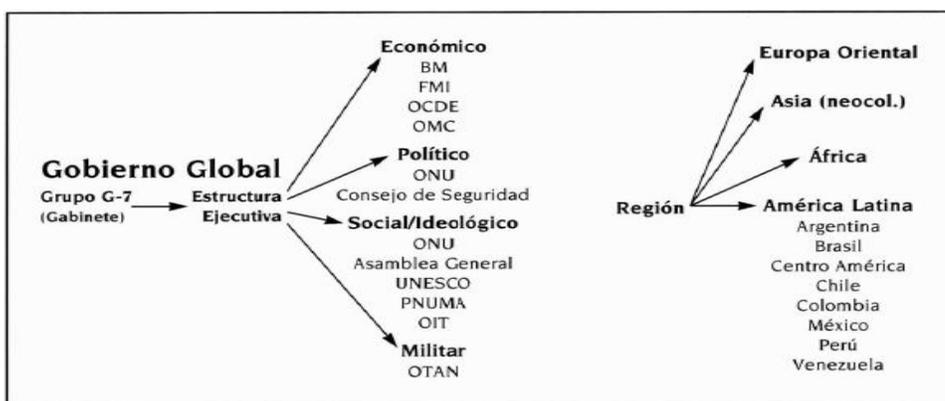
Es importante resaltar que las condiciones actuales del mundo tienen varias exigencias derivadas de las ambiciones gobierno-económicas, bajo esta primicia a modo de aproximación y desde un marco del mundo globalizado, se puede referir a Chomsky & Dieterich:

La expansión del capital a nivel mundial -hoy conceptualizada como su globalización- [...]; La necesidad expansionista de la sociedad burguesa - conceptualizada en los siglos XVIII y XIX como colonialismo, en el siglo XX como imperialismo y actualmente como globalización [...], teniendo un grupo cerrado rector, [...] el cerebro y centro de decisiones se encuentra en el grupo G-7. Al G-7 corresponde la tarea de coordinar la política económica de las potencias industriales: Estados Unidos, Alemania, Japón, Inglaterra, Italia, Francia y Canadá, mediante las reuniones regulares de sus ministros de finanzas y presidentes de bancos centrales y las cumbres de sus jefes de estado; en el cual, La esencia política-ideológica del proyecto económico educativo de la globalización es el binomio desarrollo económico sostenible- desarrollo humano sostenible, con la clara primacía de lo primero sobre lo segundo [...]

(Chomsky Noam, 1996, págs. 6 - 113)

En nuestro caso como eco de las ideas económicas que impactan a la educación, en el Plan Nacional de Desarrollo 1995-2000 mexicano, se sostiene en el capítulo sobre la actualización tecnológica, “...que la acumulación y el uso del conocimiento es más importante que las dotaciones de recursos naturales para determinar las ventajas comparativas y la acumulación de riqueza de las naciones...”. La conciencia acerca de estas tendencias, el impulso a la educación y la capacitación y el desarrollo de una infraestructura tecnológica adecuada son factores esenciales para que nuestro país aproveche -en términos de crecimiento económico y bienestar- el acervo creciente de conocimientos en el mundo.

Imagen 1. El estado global



(Chomsky Noam, 1996)

Considerando lo anterior, es posible reafirmar que la condición de globalización del mundo en torno al mercado, delimita las políticas internacionales que impactan con gran fuerza en las políticas de las naciones. Un elemento común a las versiones de la globalización consiste en hacer ver una firme convicción de que cualquier intento de desacoplarse de este proceso está condenado al fracaso, marcando con ello una *condición ideológica de obligatoriedad*.

Ante el efecto y condición omnipresente de la globalización, se generan nuevos contenidos conceptuales como un lenguaje universal -globalización, sostenibilidad, solidaridad, interculturalidad, estándares, desempeño, en educación competencias-. Surge la pregunta: ¿Y qué impacto es el que tiene esta

mundialización económica para las escuelas? Entre otras señales muy perceptibles, la educación en un mundo globalizado está diversificando cada vez más sus canales formativos; es decir, a la influencia de la escuela se suman las posibilidades educativas de los medios de comunicación masivos, que implican la depuración de la información y, de la cultura de la imagen, además otras vías de educación, la informal y no formal.

Uno de los objetivos tradicionales y prioritarios de la educación, es la preparación para el mundo del trabajo; éste, tiene un impacto por los efectos de la globalización sobre el acceso a empleo que reclama exigencias cognitivas y experimentales para la gente en general, y de perfil de egreso de los estudiantes para las labores en el trabajo. Las instituciones educativas se ven en la necesidad de adaptarse a un mercado de trabajo, a sus exigencias de educar a conveniencia a la sociedad (mundial y local) que gobierna; deben aportar nuevas cualificaciones, flexibilizando currículos desde un nuevo enfoque, pero también hacia la producción. Con ello se apuesta e imponen cada vez más numerosas evaluaciones de rendimiento o exámenes selectivos, que ordenan la mano de obra internacional.

Desde una visión diagnóstica en lo educativo: los factores internacionales de la globalización tienden un impacto de seguimiento para el orden nacional en cuanto a sus políticas públicas en general; y, en lo que respecta a la educación, se impone el enfoque por competencias, éste es apropiado desde la esfera más alta de poder de la nación (que recibe “sugerencia” –orden a través de órganos internacionales-) para diseñar la política educativa; para llegar hasta la esfera del docente frente a grupo, el objetivo final: los alumnos; en estos últimos es donde se da la operatividad de este modelo educativo vigente –en el aula-; resaltando que, se ha tratado de apropiarse o de adaptarse en las aulas por los maestros (con gran dificultad ante diversas carencias) y sólo se ha tenido en el mejor de los casos una adopción de la instrucción internacional.

La tendencia es reformar los sistemas educativos sobre la base de competencias reconocidas, es por ello que la globalización en su demanda económica y empresarial, exige y promueve el referido enfoque educativo: una educación basada en Competencias, mismo que ha impactado por su desconocimiento la formación de los alumnos, porque irónicamente los docentes desconocen y no tienen dominio del enfoque, del quehacer en el aula, el rol docente bajo ese enfoque; además de impactar en el rol y liderazgo del gestor educativo, toda vez que representa el medio principal para garantizar la formación de las personas (alumnos) que habrán de sustentar (producción y reproducción) las formas de producción económica. En sus intentos la educación basada en competencias, pretende establecer una vinculación entre la escuela y la vida (en el sentido amplio laboral que promueve la globalización), entre lo que el alumno aprende en el aula, sus ocupaciones y actividades fuera de ella, hacia la producción calificada, o desde otro punto de vista, la exclusión social.

Las exigencias de esa forma de gobierno internacional para las políticas en lo general y en lo particular en la educación, dan sugerencias (con calidad de ordenanza). Así, se señala, *“es crucial que los gobiernos busquen la combinación correcta de políticas públicas con el fin de mejorar la calidad y la equidad de sus sistemas educativos de enseñanza pública”* (OCDE, 2010, pág. 3); de tal modo, desde esta organización mundial se propone una estrategia de reforma educativa global para México, basada en el análisis comparativo de los factores clave de la política pública para escuelas y sistemas escolares exitosos.

Para México es muy clara la instrucción recibida y, al tiempo que se le ordena, se le señala lo que no se realiza o se ha realizado inadecuadamente. De este modo se le instruyen:

Recomendaciones para mejorar la calidad y el potencial de los docentes mediante estándares nacionales claros, poniendo un mayor énfasis en su formación, desarrollo profesional, selección, contratación y procesos de evaluación. También hace recomendaciones para mejorar la eficacia escolar mediante la gestión escolar y el liderazgo fijando los estándares nacionales, la autonomía escolar, un financiamiento

estable y adecuado, así como la contratación de profesionales y los procedimientos de formación de los mismos (OCDE, 2010, pág. 3).

El organismo en comento, al sugerir sus instrucciones que las define en el documento “Mejorar las escuelas”, estrategias para la acción en México, argumenta que se debe poner en el centro del diseño de la política educativa, el éxito de las escuelas y los estudiantes mexicanos; éste organismo proporciona quince recomendaciones con el fin de que las escuelas, directores y docentes reciban un mayor apoyo para realizar sus tareas en México. En ese sentido, las recomendaciones de dicho organismo proponen lo siguiente:

- Reforzar la importancia del papel que juegan los docentes; determinar estándares claros de la práctica docente; garantizar programas de formación inicial docente (ITP, por sus siglas en inglés) de alta calidad; atraer mejores candidatos; profesionalizar la selección, contratación, y evaluación de docentes; y vincular a los docentes y su desarrollo profesional de forma más directa con las necesidades de las escuelas.

- Redefinir y apoyar un liderazgo y una gestión escolar de excelencia; consolidar el papel de los directores escolares fijando estándares claros: proporcionando formación, selección y contratación profesionales, facilitando una autonomía escolar con estructuras de apoyo, y garantizando la participación social. Las escuelas también necesitan tener una fuente de financiamiento estable que responda a sus necesidades específicas. (OCDE, 2010, pág. 11)

Con esta perspectiva de las ordenanzas de la OCDE, la visión internacional especifica que se debe mejorar la calidad y la equidad de sus sistemas educativos de enseñanza pública, este organismo llega a ordenar una estrategia de reforma educativa global para México (misma que ya se ha proclamado e implementado) a través de quince recomendaciones.

En este listado de recomendaciones (con calidad de instrucción), es menester para la contextualización del presente proyecto de intervención desde la función de gestor educativo, advertir la relevancia del señalamiento que refiere: *“Redefinir y apoyar un liderazgo y una gestión escolar de excelencia; consolidar el papel de los directores escolares fijando estándares claros: proporcionando formación, selección y contratación profesionales, facilitando una autonomía*

escolar” (OCDE, 2010, pág. 63); pues éste condiciona la intervención educativa en lo local, ceñida al organismo internacional.

Existen también dos listados, uno de ocho recomendaciones para mejorar la enseñanza y otro de seis para consolidar mejores escuelas, se sugiere una estrategia global para mejorar las condiciones en las que muchos docentes trabajan; así, la recomendación número nueve y la once señalan: “liderazgo escolar eficaz y construir capacidad de liderazgo instruccional en las escuelas y entre ellas...” (OCDE, 2010, pág. 14). La última recomendación refiere, crear un comité de trabajo para la Implementación.

Los renglones anteriores advierten que la OCDE enfatiza que se debe mejorar el liderazgo, gestión y participación social en apego a la enseñanza; de esta forma; promoviendo que la calidad en el liderazgo del gestor educativo y del docente, son fundamentales en el aumento del desempeño de los estudiantes, en función de las necesidades de la sociedad de la globalización. Y que para ello, se debe contar con la participación con un grupo de *“actores clave que desempeñan un papel activo en la educación, y que incluye a los supervisores, a los directores de escuela y a los consejos escolares”*. (OCDE, 2010, pág. 57)

Queda entendido con relación a las líneas anteriores, que se debe garantizar el conocimiento y aplicación de la normativa de los estándares de desempeño docente en el aula y de gestión escolar, para comprender e implementar los roles de práctica docente y dirección, así como los de asesor técnico pedagógico (ATP) y supervisor.

Para las acciones directivas en las escuelas de educación básica, la OCDE, identifica cuatro responsabilidades centrales del liderazgo escolar y el objetivo principal del director:

1. Apoyar, evaluar y desarrollar la adquisición de conocimientos de los docentes.

2. Fijar los objetivos, evaluación y rendición de cuentas.
3. Estrategia financiera y gestión de recursos humanos.
4. Trabajar rebasando los límites escolares: otras escuelas, consejos escolares y padres de familia. (OCDE, 2010, págs. 142-145)

Con la perspectiva de proporcionar liderazgo profesional y gestión en la escuela. Focalizando que el director debe establecer un liderazgo instruccional y una cultura que promueva la excelencia, la igualdad y altas expectativas para los alumnos.

México en atención al conjunto de pautas internacionales que ‘sugiere’ la OCDE, crea los “Estándares de Gestión para las Escuelas de Educación Básica en México”; además, diversos cursos referentes al liderazgo y gestión escolar, tal como, “gestión y desarrollo educativo” del programa de formación continua 2011-2012 de la Secretaría de Educación Pública (SEP). El primer instrumento referido señala la implementación de un programa piloto de estándares curriculares, de desempeño docente y gestión escolar en las escuelas públicas, en el marco de la Reforma Integral de la Educación Básica (RIEB).

En concordancia con lo sugerido por la OCDE, se observa que los estándares implican una serie de medidas tendientes a determinar qué se debe aprender y qué se debe enseñar en las escuelas; cómo se deben evaluar los logros educativos, qué acciones se deben desarrollar en función a los resultados de la evaluación y seguimiento de éstos. Pretendiendo Contribuir a que el país alcance los más altos objetivos de desarrollo nacional, regional y global.

De esta manera y para adentrarnos en el contexto nacional en función de la exigencia de lo internacional, la Secretaría de Educación Pública, en el documento Estándares del desempeño docente en el aula para la educación básica en México plasma que:

Para las escuelas de educación básica se han identificado cinco ámbitos como los relevantes para impulsar la mejora: “a. La dirección escolar, b. El desempeño

colectivo del equipo docente, c. La gestión del aprendizaje, d. El funcionamiento de los órganos oficiales de apoyo y La participación de los padres de familia”. (SEP, 2010a, pág. 29)

Para lo cual, se señala que para lograr mejora en dichos ámbitos, *el director* de la escuela debe conducir al equipo escolar al logro de las metas de la escuela, sobre todo, las que giran alrededor del aprendizaje; con una base principal, el desempeño pedagógico docente. Él debe formular una visión integral de las estrategias que delinearán este camino; por lo tanto, requiere dominar y desarrollar habilidades específicas de gestión escolar. En complemento a las perspectivas para lograr metas escolares, desde la función directiva, se enuncian estándares que en el ámbito de la dirección de la escuela se consideran:

Un liderazgo eficaz, construye un clima escolar basado en la confianza y la colaboración, promueve compromisos de todos para la mejora de los aprendizajes de los alumnos, genera decisiones de manera participativa, facilita la planeación sistemática y colectiva, desarrolla procesos de autoevaluación, comunica el desempeño y promueve la participación en redes escolares. (SEP, 2010a, pág. 29)

El marco del contexto internacional, impone la noción de participar en la intervención de gestión escolar en concordancia con los cinco ámbitos de los estándares mencionados, quedando la reflexión: para el trabajo del gestor escolar, el trabajo educativo más significativo se lleva a cabo en las aulas de las escuelas (gestión del aprendizaje) a través de la asesoría y acompañamiento para el desempeño de cada docente, entre otros. Las políticas públicas del sistema son un factor crucial, (para poder actuar con legalidad) pero es igual de importante, prestar atención a las características que hacen de cada escuela un lugar efectivo de aprendizaje para todos los estudiantes, para poder realizar la gestión del aprendizaje con las condicionantes que imperen, desde la enseñanza docente y el acompañamiento del gestor educativo.

Bajo el contexto internacional de la globalización, el presente proyecto de intervención pretende una fundamentación teórica y socioeducativa desde una

orientación y estructura que tiene como referentes las competencias genéricas y disciplinares que señalan los planes y programas de estudio en el marco de la Reforma Integral de la Educación Básica (RIEB) y los enfoques pedagógicos o curriculares, que devienen de las miradas determinantes de los organismos internacionales referidos.

Ante un mundo globalizado, durante los últimos 25 años, México realizó la reforma curricular que precedió a la RIEB, ésta en sus principios conlleva a una renovación del currículo y articulación entre los niveles de educación básica; tuvo lugar en el año 1992 en el marco de una política de mucho mayor alcance en el país el Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica (ANMEB), uno de sus componentes fue la formulación de nuevos planes y programas de estudio para la educación básica. Este acuerdo fue el principio de un proceso para descentralizar la educación, considerado principalmente como una estrategia para mejorar la eficacia en el gasto educativo, reduciendo costos y diversificando las fuentes de financiamiento. Los principios que se pronunciaron quedan entrevistados en varios objetivos que buscan logros en la educación.

La RIEB responde a una intención de política expresada tanto en el Plan Nacional de Desarrollo 2007-2012, como en el Programa Sectorial de Educación correspondiente a la pasada administración federal. Este último documento plantea como su primer objetivo:

Objetivo 1: "Elevar la calidad de la educación para que los estudiantes mejoren su nivel de logro educativo, cuenten con medios para tener acceso a un mayor bienestar y contribuyan al desarrollo nacional".

Tres de las estrategias contempladas para alcanzar este objetivo son aquí relevantes: "Reforma integral de la educación básica, centrada en la adopción de un modelo educativo basado en competencias, fortalecer los sistemas de formación continua y superación profesional de docentes en servicio, además, actualización de los docentes para mejorar su práctica profesional". (SEP, 2007, págs. 11 - 12)

Al revisar los enfoques internacionales respecto a la educación, se identificó que se promueven acciones que permitan resultados para obtener mano de obra para empresas del capital mundial. En ese sentido México alinea las decisiones de la política educativa para perseverar en la búsqueda de tener un modelo educativo igual al que solicita el eje hegemónico internacional. Con esta tendencia se puede observar en el plan sectorial de educación 2007-2012, se hace la adopción de un modelo educativo basado en competencias, mismo que tiene exigencias particulares para el docente en su rol y conocimientos generales y específicos. Ante este marco internacional y nacional de exigencia educativa, se dan dos condiciones de riesgo para la educación nacional; una, este modelo no es totalmente conocido y menos del dominio de los docentes y, la segunda, la política nacional no preparó ni ha preparado a los docentes en el aula de forma profesional para conocer el modelo, se improvisó la RIEB.

Diferentes organizaciones internacionales de cooperación o evaluación *“han centrado su mirada sobre la enseñanza y aprendizaje de las competencias básicas como un medio para mejorar la calidad y la equidad de los sistemas educativos”* (SEP, 2009, pág. 5). Esto reclama un rol diferente del docente, debe romper su modelo tradicional donde se centra el conocimiento sólo en él y sin interacción del alumno. *Más que buscar que el alumno obtenga conocimientos, el docente debe integrar y mover saberes para enfrentar situaciones de la vida cotidiana para la vida laboral en gran competencia.*

De tal forma, las determinaciones internacionales impactan la educación en nuestro país; resulta indiscutible que estas determinan el orden nacional en cuanto a las políticas públicas educativas; así, en la educación nacional, el enfoque por competencias que se promueve a nivel internacional incide para diseñar la política educativa en cuanto al modelo pedagógico y las formas del desempeño docente en el aula. En respuesta a esos factores para la educación, México en la RIEB ratifica el plan de estudios 2011, con ello, la adopción del enfoque. Esto entre otros, reclama un rol diferente del docente y gestor educativo, que se sustenta según las

bases teóricas que organizan la enseñanza a partir de socializarla y trabajar en grupos desde el contexto inmediato, es decir desde una base teórica del constructivismo; debiendo los maestros modificar sus actividades tradicionales de enseñanza y aprendizaje.

Con este contexto el impacto en lo educativo nacional, orienta que las acciones de gestión para la enseñanza y aprendizaje dentro de la escuela, deban atender los problemas a los que se enfrenta el docente ante el enfoque por competencias; por lo tanto, *el gestor escolar debe partir de reconocer las condiciones y características de la práctica de los docentes, las condiciones del plantel y los ambientes de la comunidad escolar*, para situar la intervención que fortalezca y eleve el logro de las metas del enfoque vigente desde los docentes y los alumnos, dentro de la escuela.

Con una visión aparentemente superficial, en relación a la gestión del aprendizaje, lo primero que se aprecia en el aula son las formas en cómo se enseña y la manera en cómo se aprende. Con relación al contexto internacional sobre la educación, se presume que el docente debe tener una práctica en el aula con una base constructivista; en la cual se deben especificar los métodos, estrategias de enseñanza y aprendizaje con esa perspectiva, para ayudar al estudiante a explorar activamente tópicos y ambientes complejos. Este supuesto servirá como base del propósito y competencias a desarrollar desde la intervención, siendo el reto: 'disminuir en la escuela las prácticas tradicionales de enseñanza y aprendizaje, relacionadas con sólo repetición y aspectos memorísticos, sin integrar actividades de socialización del conocimiento entre alumnos y con el docente.

II. Reflexión de la práctica docente

2.1. La trayectoria laboral

Al ir caminando a casa, al inicio de la década de los noventas, un vecino me dice: “¿Quieres trabajar dando clases en secundarias técnicas? -Ve a verme a mi oficina-”. Al día siguiente estaba en su oficina, me hizo el ofrecimiento de trabajar tiempo completo, 42 horas a la semana, sólo accedí a medio tiempo; y, en esa misma semana comenzaba a trabajar enseñando, en una secundaria técnica como maestro de dibujo. El primer día en la escuela, me dijeron: “*adelante maestro*”, al mismo tiempo recibí un programa de estudios de primer grado de dibujo industrial; acto seguido, me presentaron ante el grupo, así fue el “*empezar a dar clase*”.

En aquel momento cursaba el séptimo semestre de la facultad de arquitectura, conocía los temas del programa recibido, pero “*yo no sabía enseñar*”. Para empezar a enseñar en la actualidad en el sistema educativo nacional, las cosas no han cambiado mucho. Desde aquel momento existía en mí la percepción de que esa forma de ser maestro y dar clases no era la correcta, no tenía preparación previa, ni inmediata, ni a mediano plazo; menos tenía acompañamiento para el docente de nuevo ingreso –si acaso una visita lejana de un asesor en el ciclo escolar-; sin embargo, tenía que cubrir las expectativas del sistema enunciadas a través del plan y programa de estudios y la retórica de los directivos de mejorar.

Bajo este contexto de *improvisación, en el que me incorporé a ser docente*, sin formación académica para enseñar, empecé a enseñar. Es claro que desde hace tiempo existe una situación de problema agudo que en la actualidad persiste: **existen docentes que ingresan al sistema educativo para enseñar y no saben enseñar** – sobre todo, desde el *enfoque educativo vigente, ‘por competencias’*–; esto porque no son normalistas o porque aun siéndolo, desconocen la práctica docente, el plan y los programas de estudio del modelo educativo vigente; al

respecto de este último, al docente le resulta difícil desarrollarlo por falta de preparación que el sistema educativo ha permitido.

Enseñar, dar clases, para mí fue un acto de reproducción de lo observado en maestros que me habían enseñado alguna asignatura en mi trayecto de formación académica, tomé lo que podía rescatar e implementar de su forma de enseñar –con sus aciertos, errores, tradicionalismo, sus vicios y los míos- que en los diferentes grados de estudio conocí. En aquella época, al emprender la aventura hacia *ser docente*, a inicios de los noventa, se hablaba mucho de problematizar y enseñar resolviendo por el método de proyectos, también se comenzaba a hablar del enfoque por competencias.

Una gran posibilidad se me dio respecto al método por proyectos, al estudiar una carrera como arquitectura donde la constante es trabajar proyectos, esto me ayudó para una mejor conducción de esa metodología, para comprenderla, no así para trasmitirla o *enseñarla*. En cuanto al enfoque por competencias se esbozaban sus principios, *-comprendido* por escasos docentes-, poco digeribles ante un tradicionalismo heredado, copiado y reproducido, me era difícil desarrollarlo en cuanto a sus exigencias –ahora lo tengo mejor comprendido-.

Pasaron algunos años y con ello tomé escasos cursos (cortos), y tuve la oportunidad de ver reformas educativas de esa época, que introducían más el enfoque por competencias para modificar las formas de enseñar, de aprender, de evaluar y de ser evaluados. Mi desempeño -con esfuerzo (de actualización) no escolarizado por conocer, fue por iniciativa propia, sobre los requerimientos de planes y programas de esas reformas, es indudable que la ***praxis cotidiana ante grupo*** que obtuve ante esas condiciones me ayudó también- permitió la promoción para ser coordinador, ésta *comisión*, -también sin preparación, se aborda con *sólo la praxis y el pragmatismo de la observación*– el subsistema la toma como antesala para la función directiva oficial.

Un poco más tarde también mi desempeño e interés, me permitieron la promoción para por comisión ejercer la función de subdirector; ésta comisión, la desempeñé a partir de praxis y pragmatismo de la observación, no se da una preparación educativa significativa para el encargo. Han pasado tres décadas y media desde que comencé a ser docente frente a grupo, hasta ser subdirector en un subsistema de educación básica, el de escuelas secundarias técnicas. La mitad de este tiempo fue frente a grupo y la otra mitad en funciones directivas y frente a grupo a nivel licenciatura.

En la segunda mitad, cómo directivo, tuve dos actualizaciones, una con relación a mi preparación académica -Maestría en Diseño Arquitectónico- y otra acerca de la labor educativa -Maestría en Gestión y Procesos Educativos en educación Básica-. Estas condiciones y experiencias de desempeño docente y de preparación académica, han contribuido para que pueda identificar desempeños sobresalientes y problemáticas en los docentes y gestores escolares de los niveles educativos laborados.

Una primera problemática anidada en el sistema educativo por mucho tiempo y con impacto negativo para el desempeño docente, radica en que *existen docentes que ingresan al sistema educativo para enseñar y no saben enseñar*. Como segunda problemática consecuencia de la anterior, en *muchos de los casos persisten hasta terminar su servicio*; como resultado, las expectativas del sistema educativo del logro educativo no se alcanzan en lo general.

Estas experiencias docentes y de gestión educativa, han implicado una visión que considera reducir en los contextos inmediatos desde mi función laboral, las problemáticas educativas existentes, convirtiéndose en retos, particularmente en las áreas que tienen posibilidades de intervención. No sólo como interés personal, sino como exigencia del sistema educativo como parte de su propia competencia y, además como respuesta a la instrucción internacional.

Vinculando a la experiencia de ser *docente y gestor educativo*, teniendo como referente el contexto del mundo globalizado del devenir actual, el impacto de éste en lo educativo internacional, su repercusión en lo nacional y reconociendo la función prevaleciente de gestor educativo que reclama exigencias acordes a mejorar la escuela, es importante considerar *cinco ámbitos relevantes que el sistema educativo impulsa para la mejora*: la dirección escolar, el desempeño colectivo del equipo docente, la gestión del aprendizaje, el funcionamiento de los órganos oficiales de apoyo y la participación de los padres de familia (SEP, 2010b).

En correspondencia a estos ámbitos, *focalizando las acciones del gestor escolar*, estas deben partir de *reconocer las condiciones y características de su práctica y la práctica de los docentes con los que interactúa, las condiciones del plantel y los ambientes de la comunidad escolar*; debe atender los problemas que se generan desde las expectativas y exigencias educativas internacionales y su versión nacional ante el enfoque por competencias; teniendo como desafío, *instaurar intervención* que fortalezca y eleve el logro de las metas del enfoque educativo vigente dentro de la escuela.

Desde la responsabilidad del cargo por comisión de subdirector de gestión (gestor educativo) en escuela secundaria técnica, con funciones generales del cargo, tales como: organizar, acordar, supervisar, planear, asesorar, verificar, promover y gestionar en los diferentes ámbitos de plantel como son: actividades académicas y tecnológicas, actividades administrativas y control escolar, recursos humanos, materiales y de infraestructura, y servicios educativos complementarios; agrupadas dentro de cuatro dimensiones: lo pedagógico curricular, lo organizacional, lo administrativo y participación social; resulta preponderante y posible reflexionar sobre la propia práctica y sus logros, para enseguida pensar en mejorar en otros ámbitos la práctica de gestión del aprendizaje en la escuela.

Con la indagación acerca de las características de las funciones directivas, más las sugerencias de instancias internacionales, este binomio, se traduce en

instrucciones para el sistema educativo nacional; por ejemplo, se retoma que la OCDE identifica *cuatro responsabilidades* centrales del liderazgo escolar y el objetivo principal del director:

1. Apoyar, evaluar y desarrollar la adquisición de conocimientos de los docentes
2. Fijar los objetivos, evaluación y rendición de cuentas
3. Estrategia financiera y gestión de recursos humanos
4. Trabajar rebasando los límites escolares: otras escuelas, consejos escolares y padres de familia. (OCDE, 2010, págs. 142-144)

En contraparte, y para aproximarse a la noción de la investigación-acción, se expone el texto que sirve de referente para pensar y analizar la acción en las labores educativas:

[...] el docente reflexivo necesita construir su espejo para verse, pero la exclusiva auto-referencia significa precisamente eso, que sólo se ve a sí mismo. Por eso, si la investigación proporciona estudios acerca de cómo son los tipos de prácticas educativas, estos espejos podrán contribuir a verse mejor y a salir de la circularidad reflexiva en la que se suele estancar la reflexión. (Víctor Manuel Ponce Grima, Liliana Lira López, Ma. de los Ángeles Torres Ruiz, Ma del Rocío Cázares Tamayo, 2007, pág. 6)

Lo anterior, resulta de gran compromiso porque implica autocrítica y exposición de lo encontrado con un fin, mejorar. Se deben conjugar dos condicionantes más, deben atenderse los casos donde el problema es más agudo y donde se tenga mayor conocimiento y posibilidad de intervenir.

En complemento y de acuerdo a lo establecido por Eliot (1993, Citado en Latorre, 2003) para el diseño de la presente intervención, el enfoque metodológico que se acoge es el que se conoce como método de investigación-acción sobre la propia práctica, el mismo supone un proceso progresivo de cambios a partir de diagnosticar situaciones problemáticas, priorizar estas necesidades pedagógicas,

imaginar su solución, planificar estrategias y poner en marcha acciones de mejora. Este enfoque asienta en primer término la reflexión de la práctica educativa.

Sin embargo, reflexionar uno mismo es un paso, su complemento está en exponerse ante semejantes e investigar que se debe hacer, como lo afirma Latorre cuando expresa:

Planteamos la investigación-acción como una forma de indagación realizada por el profesorado para mejorar sus acciones docentes o profesionales que les posibilita revisar su práctica a la luz de evidencias obtenidas de los datos y del juicio crítico de otras personas [...] y, el mismo autor argumenta que [...] la transformación académica de todo centro pasa necesariamente por una docencia renovada y por un docente innovador, formado en una doble perspectiva: la disciplinaria y la pedagógico–didáctica. (Latorre, 2003, pág. 6)

Por lo anterior, la reflexión realizada conlleva a pensar que es de relevancia encontrar la forma para contribuir a una transformación de la gestión del aprendizaje-pedagógica y didácticamente-, hacer gestión escolar para transformar y mejorar la práctica docente en el aula para el logro del aprendizaje.

Además de que debe ser amplia e integral la visión de la gestión escolar, la misión implica elevar el aprendizaje en los alumnos; implica, gestionar desde lo pedagógico curricular, lo organizacional, lo administrativo y participación social; debiendo ser una gestión que analice las condicionantes que se emiten en las políticas educativas con atención focalizada y contextualizada a las demandadas nacionales y particularmente a las locales (de escuela).

Para enmarcar con un referente teórico la reflexión de la práctica gestor-docente como un imbricado de relaciones, es relevante atender lo que expresa Fierro en (Fierro, C., Fortoul, B y Rosas, 1999, págs. 28-29) para distinguir algunas dimensiones para un mejor análisis y reflexión sobre ésta:

En lo personal. Buscar y mejorar la empatía de visiones con los docentes acerca de la práctica educativa, con la transmisión de la visión personal y los objetivos que se pretenden; al mismo tiempo, acceder a la subjetividad de cada docente, esto es, a sus teorías y conocimientos acumulados a través de su experiencia; esto implica valorar y rediseñar mancomunadamente directivos y docente la efectividad de los pensamientos y acciones para la práctica educativa de acuerdo con los criterios que prevalecen, debiendo elevar la toma de decisiones para el "*progreso educativo en el aprendizaje*".

En lo institucional. Si la práctica docente es una forma de poder e institucionalidad que actúa tanto a favor del cambio como de la continuidad del ejercicio docente, se debe orientar la gestión educativa escolar a promover, guiar, acompañar y asesorar a los profesores con los márgenes para el cambio y la transformación de su práctica, focalizando el logro de aprendizajes bajo el enfoque vigente siguiendo los objetivos y las metas de la institución.

En lo interpersonal. Promover y crear ambientes de trabajo de respeto, empático, colaborativo y participativo; liderar los cambios, con estrategias de transformación y mejora educativa; encaminar, guiar y asesorar los trabajos de las diferentes áreas del plantel, enfatizando los que van hacia el logro del aprendizaje bajo el enfoque actual y la demanda social que representa trabajar en un plantel de educación secundaria. Implica redefinir, explicar y verificar las formas de comunicación de lo proyectado y clima escolar entre los actores de la educación al interior del plantel y los demandantes de participación social en concordancia a las políticas vigentes.

En lo social. Buscar la cohesión social de la comunidad escolar desde la gestión escolar y la práctica del docente en el aula; optimizar los diversos recursos y desempeñar la gestión educativa de escuela y la labor docente en el aula entorno a las normas de educación, para que contribuyan a posibilitar la producción y

reproducción de mejores prácticas sociales de los alumnos en el interior y exterior de la escuela.

En la didáctica. Revisar como gestor escolar en acompañamiento, la reflexión de la práctica docente en el aula, creando ambientes de autocrítica que permitan calcular decisiones que reorienten el rumbo de acción para rediseñar los puntos débiles y mejorar los logros; obtener mejora en la práctica acorde a la propuesta curricular y su enfoque, atendiendo los criterios (estándares de desempeño docente y de gestión educativa) y los objetivos vigentes del aprendizaje, como sistema y escuela.

De lo valoral. Trabajar con el colectivo atendiendo sus experiencias de éxito en la práctica de valores, con acompañamiento para la consideración y práctica de las creencias y razones de los docentes más convenientes para la comunidad educativa, así como la deliberación de sus consecuencias, para enfocarlas acorde a las necesidades de la sociedad, del alumno y ciudadano que se desea lograr desde la educación básica.

Pedagógica. Enriquecer la formación del gestor educativo y del docente, complementándose con los aprendizajes académicos vigentes (teóricos y prácticos) y con la experiencia (también formativa, es decir, vinculada a aprendizajes cotidianos de la práctica y la teoría); pero, sobre todo, extender la motivación para indagar y reflexionar la práctica educativa del docente. Aproximar a los docentes los escenarios profesionales reales actuales, para que generen los marcos o esquemas cognitivos de exigencia educativa actual; conducir al docente para que se haga consciente y responsable de sus puntos fuertes y débiles para mejorar las fortalezas pedagógicas y didácticas para la enseñanza y, para el aprendizaje del alumno.

Desde la reflexión como docente frente a grupo y gestor escolar, más los conocimientos adquiridos y deseos de intervenir, quedan marcados retos, -

enfanzados por ***el ámbito educativo de la gestión del aprendizaje y la responsabilidad de liderazgo escolar de apoyar, evaluar y desarrollar la adquisición de conocimientos de los docentes-*** de *reducir* en el centro escolar ***la condición de docentes que no saben enseñar bajo el enfoque educativo vigente*** y desde esa condición nueva del docente, ***eleva las expectativas del logro educativo.***

Lo anterior descrito es determinante para los fundamentos que orienten qué mejorar de la gestión escolar como subdirector y desde la intervención, qué mejorar del desempeño docente. Al momento se impone un cuestionamiento relevante: ¿cómo permanecer en la enseñanza y hacer mejoras en ella?

Al respecto Latorre afirma que:

Hay diferentes maneras de estar en la enseñanza; la del profesorado investigador es cuestionándola, la del profesor rutinario es dar sus clases siempre de la misma manera, sin cuestionarse lo que dice y hace. El profesorado investigador cuestiona su enseñanza; innova, renueva, pone a prueba sus creencias, problematiza lo que hace con la finalidad de mejorar su práctica profesional. Reflexiona sobre su práctica, a veces utiliza la ayuda externa, recoge datos, los analiza, plantea hipótesis de acción, redacta informes abiertos a críticas, incorpora las reflexiones de modo sistemático, busca el perfeccionamiento contrastando hipótesis en el plano institucional. (Latorre, 2003, pág. 12)

Analizando sobre la gestión escolar y pensando en el interés en participar en la mediación para la solución de problemáticas en la gestión del aprendizaje en el aula, particularmente en el proceso de enseñanza-aprendizaje; es preciso elaborar un proyecto de intervención desde un acto reflexivo (Latorre, 2003) de la práctica de gestor escolar, atendiendo la idea general de considerar diversos problemas que tienen que ver con la gestión del aprendizaje como subdirector, y focalizando desde la investigación y la observación de las formas la enseñanza de los docentes y las formas de aprendizajes de los alumnos.

La intervención tendrá la intención de centrarse en la gestión del conocimiento y dominio del enfoque educativo vigente por competencias, en el docente. Sin embargo, primero para los docentes debe dotarse a la escuela (como *célula reflejo* del sistema educativo) de lo necesario y de estrategias que exijan y garanticen que en el aula pueden enseñar bajo este enfoque; pero existen signos que sólo le competen al docente para mejorar sobre su práctica: la reflexión y el autoanálisis de su desempeño. Y un deseo profundo de mejorar su práctica docente con capacitación específica; adicionalmente puede y debe ser impulsada por quien acompañe su labor en la escuela, el gestor educativo.

Además, si antes no se *capacita, evalúa, califica y condiciona con exigencia el saber enseñar del docente*, la puesta en práctica del enfoque queda como hasta hoy incompleta en el grueso de la población docente. Ambas tareas: dotar a la escuela y capacitar a los docentes, son difíciles, la gestión escolar puede contribuir; detectando, diagnosticando y gestionando: capacitación, asesoría, tutorías, examinación, evaluación, reflexión, autoevaluación-autoanálisis, reconocimiento de logros, e intercambio de estrategias docentes entre pares y entre escuelas.

Si no se parte de gestionar alternativas que permitan estar en condiciones de cumplir con objetivos educativos tanto globales, como nacionales y locales (principalmente) sólo se tendrá una educación de valores adjetivados en aras de la calidad, pero con bajos resultados de aprendizaje, de desempeño docente y de gestión escolar. Se debe pensar en escuela de calidad, pero empezar por acercar lo necesario para tener docentes de calidad.

En una realidad cada vez más marcada para muchas escuelas en el país, los insumos materiales como instrumentos, equipos, mobiliario y edificaciones para la educación son deficientes, obsoletos e insuficientes; por otro lado, la necesidad de educar persiste, y los docentes existen; ellos en su mayoría se preparan para enseñar, pero también la mayoría requiere actualización acorde a las necesidades actuales en el mundo.

De este modo, la gestión del gestor educativo en la escuela implica, observar la práctica docente en el aula, de ahí, promover, orientar, acompañar y asesorar la capacitación para la transformación, mejora y dominio de las pretensiones del enfoque vigente por competencias, como un grupo de condicionantes dentro de las exigencias educativas actuales en favor del aprendizaje; así, evolucionar la forma de enseñar desde el enfoque educativo por competencias; esto implica una tarea transformadora de inicio, implica verificar que el docente por principio, tome como centro el aprendizaje, coloque al alumno como centro de la educación de la escuela y dirija los aprendizajes de los alumnos mediante el planteamiento de desafíos intelectuales, el análisis y la socialización de lo que éstos producen, buscando la consolidación de lo que se aprende, su utilización en nuevos retos para seguir aprendiendo. Implica evaluar acorde al enfoque educativo.

III. Marco situacional

Las condiciones generales de la actualidad refieren dentro de un marco teórico postmodernista unos supuestos básicos, por ejemplo: enfoque constructivista que destaca la pluralidad de perspectivas, la importancia del contexto, la construcción de la realidad y la importancia del significado que las personas atribuyen a su experiencia; donde cada persona ha de desarrollar su propia identidad profesional como un elemento más del proceso de reflexión que conecta lo personal con el cambio social; y, la función de la orientación y el diagnóstico ya no será ayudar a la persona a elegir carrera sino a construirla.

Acerca del *concepto del diagnóstico pedagógico*, es referirse a la noción de aquello que se puede ver, notar, y con ello saber e emitir juicio en alguna temática de lo educativo, para el campo de acción del presente proyecto, lo escolar. Con mayor claridad, una aproximación al concepto de diagnóstico con un enfoque pedagógico se tiene a partir de su comprensión etimológica: el término diagnóstico significa “a través de” (dia) y “conocer en profundidad” (gignosko), es decir conocer algo utilizando algunos medios a través del tiempo o a lo largo de un proceso.

De tal modo que en una primera noción acerca del diagnóstico pedagógico se puede definir como el conocimiento de algo en relación a la educación, a través de unos medios y a lo largo de un proceso en un ámbito definido, que sea referido desde su contexto.

Inicialmente el diagnóstico consiste en recoger información a través de diferentes medios, para ello se debe investigar. Cuando se hace investigación en educación, se pretende conocer una parte de la realidad educativa, enfocándose a sus características, funcionamiento, así como la relación que existe entre los elementos que la conforman. Los datos obtenidos permiten hacer valoraciones y siendo necesario, hacer diagnósticos adecuados a esa realidad y predicciones de lo que pudiera ser; estas condiciones que se obtienen de la investigación y

diagnosis disponen bases para hacer intervención educativa, para mejorar la realidad preexistente.

Investigar en educación implica un plan ordenado de diferentes fases sucesivas para obtener un conocimiento más profundo de la situación o parte de la realidad analizada, que permita realizar un adecuado juicio de la misma en función de los componentes que inciden en ella, es decir el diagnóstico; y con ello, poder tomar decisiones sobre cómo actuar para mejorar.

De acuerdo a Sanz Oro (1990, Citado en Sin/Autor, Conceptuación del Diagnóstico Pedagógico):

Afirma que el diagnóstico es una función de la orientación dirigida a tomar decisiones y facilitar el perfeccionamiento de las personas, los procesos, instituciones o situaciones diagnosticadas. El diagnóstico pedagógico supone la valoración de una situación educativa a la que se llega después de un proceso de investigación. En el presente trabajo, el diagnóstico supone la base que facilita la acción de mejora, facilitando la decisión orientadora respecto a los procesos de intervención. (Sin/Autor)

Indagar y diagnosticar la labor educativa permite la identificación del problema como una dificultad en la práctica educativa, con ello, se procede a realizar el diagnóstico considerando: qué es el problema – ¿Cómo es?-, su explicación – ¿Por qué lo es?- y la situación deseable - ¿Cómo debería de ser? (Latorre, 2003).

En el diagnóstico, la descripción del problema comprende explicar cuál es el problema, argumentando en qué sentido es problema; debe posibilitar el esclarecimiento de cómo es percibido el problema por los involucrados (directos e indirectos); debe exponer la importancia que tiene educativamente contextualizando el lugar donde el problema se da. Por lo anterior, el diagnóstico es un juego de relaciones, implica en sí mismo una comparación entre una situación

presente, conocida mediante la investigación y otra situación ya definida o conocida previamente que sirve de referencia.

Esto conlleva a que el diagnóstico sea, en esencia, un elemento básico que relaciona dos modelos a saber: el modelo real y el modelo ideal. Se emite juicio de valor que denota el contraste de la realidad con el modelo ideal; es decir, hay una visión que transparenta y señala, "cómo es" la situación y una proposición valorativa que implica el "cómo debe ser" esa situación, misma hacia la que se planearan acciones a ejecutar. El diagnóstico es una fase de la investigación que permite el inicio del proceso y el punto de partida para formular el proyecto de intervención.

3.1. Instrumentos para el diagnóstico

El diagnóstico se realizó durante el ciclo escolar 2013-2014 de educación básica. Está centrado en el desempeño del docente que atiende laboratorios de tecnologías en la secundaria técnica número 107.

Con la finalidad de tener información directa que permita ver, analizar y determinar la intervención para este proyecto, se emplean instrumentos que arrojen datos del desempeño docente para y en el aula (del laboratorio de tecnología) y fuera de ella pero dentro de la escuela, a partir de los agentes que tienen contacto con el docente de la asignatura de tecnología en su labor frente a grupo, como lo son: alumnos, supervisor/ATP, coordinador de actividades tecnológicas en el plantel y subdirector operativo (como gestor educativo).

Derivado de lo anterior, se utilizaron instrumentos tales como cuestionarios de estudio socioeconómicos, entrevista directa a docentes de tecnología¹ y cuestionario a alumnos de tecnología², cédula de identificación del plantel³, guía de supervisión para asesoría técnico-pedagógica externa al plantel para el docente de

1 (Ver anexo 1)

2 (Ver anexo 2)

3 (Ver anexo 3)

la asignatura de tecnología⁴, guía de registro para la supervisión y asesoría interna del plantel que se realizará al docente de la asignatura de tecnología⁵, autoevaluación para el docente de sus actividades en el aula⁶.

La organización y sistematización de la información con los instrumentos utilizados permitieron obtener información básica y a detalle acerca de las condiciones físicas del plantel y datos relevantes de la plantilla del personal docente en la asignatura de tecnología, además de observaciones y sugerencias emitidas de los asesores técnicos *pedagógicos (ATP) externos con base en el conocimiento del enfoque educativo vigente* y de los documentos e instrumentos que los soportan y deben ponerse en práctica, como lo es la planeación, la práctica docente en el aula, la evaluación.

También forman parte del diagnóstico las observaciones y sugerencias emitidas de los ATP internos acerca del laboratorio de tecnología de acuerdo al campo y énfasis tecnológico, asimismo se observa el desarrollo de clase, su estructura, los contenidos planeados y expuestos, el desempeño docente sobre las estrategias y actividades de enseñanza y de aprendizaje, el manejo del enfoque por competencias para la planeación, el desarrollo y evaluación del aprendizaje; se tiene especial atención del control y ambiente de clase para propiciar el aprendizaje.

Con la entrevista a docentes se encuentra en sus respuestas, en sus propias reflexiones, evidencias de sus fortalezas y debilidades ante el conocimiento y la aplicación en la práctica en el aula del enfoque por competencias. Con el cuestionario para alumnos de tecnología se pretende indagar acerca de cómo describen ellos que se realizan las actividades en los laboratorios de tecnología, atendiendo qué les atrae, qué les disgusta, qué preferirían de clase, cómo ven a los docentes de tecnología, qué han aprendido y cómo lo han aprendido.

4 (Ver anexo 4)

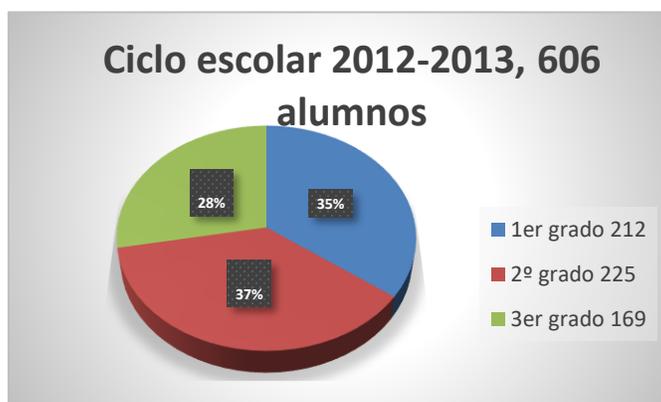
5 (Ver anexo 5)

6 (Ver anexo 6)

3.2. Contexto escolar

La escuela “Víctor Bravo Ahuja”, secundaria técnica 107, se encuentra ubicada en la calle de batallones rojos no. 205 en la Colonia Albarrada, Delegación Iztapalapa, CP 09730, próxima a unidades habitacionales, en la parte oriente de la ciudad de México. Sólo es de un turno, jornada ampliada sin ingesta, con 9 bloques de clase por día, 45 a la semana, de 50 minutos cada uno. Existen 606 alumnos, 212 de primer grado, 225 de segundo grado y 169 en tercero; 13 salones, 15 grupos; 38 docentes, 28 de actividades académicas⁷, 10 docentes de actividades tecnológicas en 5 diferentes énfasis; con 8 bloques de clase a la semana de tecnología por grado.

Imagen 2. Población escolar



Fuente: Datos estadísticos del plantel del ciclo escolar 2012-2013. Departamento de trabajo social.

3.3. Diagnóstico

Recursos didáctico-pedagógicos, técnico-instrumentales y socio-educativos. El plantel tiene biblioteca, ésta cuenta con un acervo suficiente para atender temas sobre cada asignatura académica, de tecnología y de los énfasis tecnológicos, dirigida para los alumnos de secundaria; así como un acervo de temas actuales destinado para docentes.

7 (Ver anexo 3)

Se tiene aula digital –el cual puede usar cada grado de la asignatura de tecnología al menos dos horas a la semana- con veinticinco equipos de cómputo y acceso a internet (funcionando 14). Como ésta aula es destinada para atender a todos los alumnos del plantel, por diseño de estructura de horarios para su funcionamiento a lo largo de una semana, como parte de la gestión de la subdirección operativa, se asignan 2 bloques fijos a la semana por cada taller en cada grado; de esta forma, de los 45 bloques de clase a la semana que pueden atenderse en esta aula, sólo se cubren 30, quedando la posibilidad de que las otras asignaturas puedan programar por semana la entrada a esta aula digital en 15 bloques de clases restantes.

Cuenta también el plantel con aula medios –con acceso para la asignatura de tecnología al menos una hora a la semana- en ésta, se puede conectar a la red de internet, proyectar videos, presentaciones, escuchar audios o cualquier actividad multimedia. Se tiene mayor atención para las asignaturas académicas; sin embargo, la asignatura de tecnología en sus 5 talleres tienen destinado un bloque de clase por taller en cada grado (pudiendo ser opcional su uso) 15 bloques en total, quedando al menos 30 bloques de clase libres.

Como parte de los materiales importantes para apoyar el desempeño docente, a los docentes se les han entregado de forma impresa y digital los acuerdos 592, 593, 648, y el plan de estudios 2011, normatividad escolar y listado del acervo de la biblioteca.

De los 13 salones y 15 grupos para los tres grados, cinco son de 1º, cinco de 2º y cinco de 3º; bajo esta estructura, dos grupos son rotativos en los salones que están siendo atendidos en sus talleres; de esto se presenta una problemática que impacta a los alumnos de tecnología, ésta es, los alumnos deben salir con todas sus cosas y materiales, los cuales en ocasiones se pierden, se rompen; asimismo, se pierde tiempo en el traslado del salón al taller y se pierde tiempo en organizar su área de trabajo cada alumno dentro de su taller; ante este escenario

los docentes deben adecuar su planeación por el tiempo perdido y lidiar con la falta de materiales, y la inquietud de los alumnos durante y después del traslado.

Existen cinco laboratorios con equipos básicos, uno para la asignatura de ciencias, cuatro para la asignatura de tecnología, uno para cada énfasis (diseño de circuitos eléctricos, diseño arquitectónico, ofimática y confección del vestido e industria textil). En cuanto a los servicios, los sanitarios están divididos en cuatro núcleos separados, unos para niñas y otro para niños, en cada núcleo existe un mueble para alumnos y alumnas con discapacidad motriz, el suministro de agua y el desalojo sanitario (el drenaje) tienen funcionamiento adecuado con abasto y descarga a la red urbana; el servicio eléctrico de contactos y apagadores en salones, aulas y talleres es suficiente, las luminarias en cada una de estas áreas (18 en promedio por aula) funcionan y es suficiente su luminosidad para las actividades escolares de docentes y alumnos.

De la composición de áreas de la escuela. Es un cuadrado, en éste existe un patio central de usos múltiples con cancha de basquetbol, alrededor están los salones, laboratorios, biblioteca, sanitarios (en dos esquinas) y área administrativa. Son pocas las áreas verdes y se encuentran sólo detrás de los edificios (es decir los edificios conforman un cuadrado por su acomodo en el terreno del plantel) están separados de las colindancias que tiene.

La asignatura de tecnología se enseña 8 bloques de clase a la semana de 45 totales que se tienen, tres días por semana, en bloques de 3, 3 y 2 bloques; es decir, en un día 3 bloques de clase de los 9 totales por día, se repite en otro día de la semana lo mismo y en un tercer día se enseña en 2 boques de clase de los 9 totales del día.

Existen dos asesores técnico-pedagógicos en el plantel, uno para asignaturas académicas (subdirector o coordinador académico) y otro para

asignatura de tecnología (coordinador de actividades tecnológicas) y el gestor educativo Subdirector operativo.

En este subsistema de educación básica de secundarias técnicas, se asigna a los docentes de acuerdo a un instrumento profesiográfico, (el cual describe el perfil profesional idóneo que debe tener el docente) para cada asignatura académica y para la asignatura de tecnología en cada uno de los énfasis.

La escuela cuenta con 38 docentes para las diferentes asignaturas académicas, cada docente está asignado de acuerdo a su perfil profesional (los estudios que ha obtenido) sólo un 30% son maestros egresados de las escuelas normales formadoras de docentes en el país, el resto tienen carreras técnicas 15%, licenciaturas truncas 30%, licenciaturas terminadas 20% y posgrados terminados 5%.

Los docentes de la asignatura de tecnología en total son diez, cada uno de ellos cumple con el perfil profesional para enseñar el énfasis que tienen asignado. La experiencia laboral como docente frente a grupo, va desde los tres hasta los veintiocho años de servicio. En el laboratorio de circuitos eléctricos enseñan dos profesores, uno es titular de un grado (con perfil de técnico electricista) y el otro es titular de los otros dos grados (ingeniero electricista); en el laboratorio de ofimática enseñan también dos profesores, uno es titular de un grado (contador técnico) y el otro es titular de los otros dos grados (licenciado en contaduría); en el laboratorio de confección del vestido e industria textil enseñan tres maestras, respectivamente cada una es titular de un grado (las tres con carrera técnica en confección del vestido); y, en diseño arquitectónico dos maestros, uno es titular de un grado (ingeniero civil) y el otro es titular de los otros dos grados (técnico en arquitectura)⁸.

De las asignaturas que en esta escuela se enseñan son parte del currículo de secundaria del nivel básico. De la asignatura de tecnología, los énfasis (o

⁸ (Ver anexo 3)

talleres) tienen diferente campo educativo: diseño de circuitos eléctricos y diseño arquitectónico pertenecen al campo de la tecnología de la construcción; ofimática pertenece al campo de la tecnología de servicios; y confección del vestido e industria textil pertenece al campo de la tecnología de la producción. Cada uno de estos énfasis se atiende en aulas especiales llamadas laboratorios de tecnologías, se enseña en los tres grados con el mismo énfasis por grado (SEP, 2010c).

Respecto al entorno (contexto) a la escuela es poco conflictivo, densidad de población alta, debido a que existen más de 6 unidades habitacionales alrededor de la escuela y otras a menos de 8 calles de distancia; la escolaridad de los padres o tutores de los alumnos en su mayoría es de secundaria terminada, en algunos casos bachillerato trunco o terminado y pocos padres tienen una licenciatura terminada; el nivel de economía es de tres salarios mínimos mensuales en promedio; las actividades de trabajo de los padres van desde el comercio informal hasta de trabajos fijos en empresas o de gobierno; existe desempleo en algunos padres –ellos mismo lo informan- se emplean de forma temporal. Existen casos poco visibles de drogadicción o alcoholismo y no es frecuente el pandillerismo, al menos en las horas escolares. (Datos estadísticos del plantel del ciclo escolar 2012-2013. Departamento de trabajo social)

Relaciones interpersonales de los docentes. Existen varios grupos entre los docentes del plantel, estos grupos se han formado por sí solos, por afinidad de caracteres, asignatura que enseñan o formas de trabajo, son de cuatro o seis integrantes, entre ellos tienen buena relación de comunicación y respeto, pero no se suman a los otros grupos; entre los docentes se realizan expresiones a veces mal intencionadas de las labores en el plantel de la dirección y de las formas de cumplir académicamente y de enseñar entre los docentes, entre ellos se cuidan para saber si están en los malos comentarios de algún grupo. De manera general el ambiente entre docentes se ve afectado por quejas anónimas infundadas y continuas respecto a maltrato a alumnos, incumplimiento de horarios, acoso laboral y tolerancia de incumplimientos por parte de la dirección del plantel; éstas, se han

realizado en los últimos tres años, van afectando el rendimiento y la cooperación de los docentes gradualmente en la organización escolar; es decir, el desempeño y participación de cada docente que cumple y es colaborativo en el trabajo escolar disminuye y se vuelve sólo de cumplimiento, hace falta recobrar una cultura de cohesión y participación laboral que propicie ambientes de trabajo y solidaridad.

Focalizando el interés de estudio, en la asignatura de tecnología, en el laboratorio de diseño arquitectónico (DA), de los dos docentes que imparten clases, la relación es superficial, es decir, siendo del mismo énfasis (DA) y compartiendo las mismas instalaciones del laboratorio, no profundizan en los temas del trabajo de la asignatura ni colaboran entre ellos, sabiendo que cada grado tiene contenidos a enseñar que se vinculan con el siguiente, que la planeación y programación de las actividades sea de forma colegiada.

Se da una relación tendenciosa a los malos comentarios y acusaciones mutuas; con ello, no existe el compañerismo ni el trabajo colaborativo para las tareas de enseñar que se acuerdan en las juntas escolares de cada mes y los maestros se refieren mal uno del otro en relación al trato de los alumnos y las formas de enseñar.

En lo particular, del docente que atiende 1° (es ingeniero civil, con tres años de experiencia frente a grupo, con 16 horas asignadas al plantel), la actitud de éste se ha marcado por estar apartado y a la defensiva (la información fue obtenida a partir de la observación y pláticas particulares con los docentes y comentarios sucintos de alumnos). Estas condiciones y características de las relaciones personales demeritan su labor docente, no permiten su crecimiento en las formas de enseñar, se tornan mínimas tradicionales, de dictar por su parte y anotar por los alumnos; de estos, el aprendizaje se ve reducido y les falta poder poner en práctica los conocimientos que hayan adquirido.

Al referido docente, las competencias de dominio curricular, desarrollo de capacidades en los alumnos, previsión, planeación y programación del trabajo a realizarse en el aula, gestión de ambientes de aprendizaje áulico con estrategias de enseñanza diversas que atraigan y motiven al alumno a participar, practicar y aprender, las ha dejado de lado fuera de su alcance; pero si abonando a su conducta problemática de relaciones personales entre docentes, reflejado esto entre los alumnos que lo leen y se dan cuenta, con ello generando abuso del tiempo para no trabajar en el laboratorio, generado por el enfado y tedio en la asignatura.

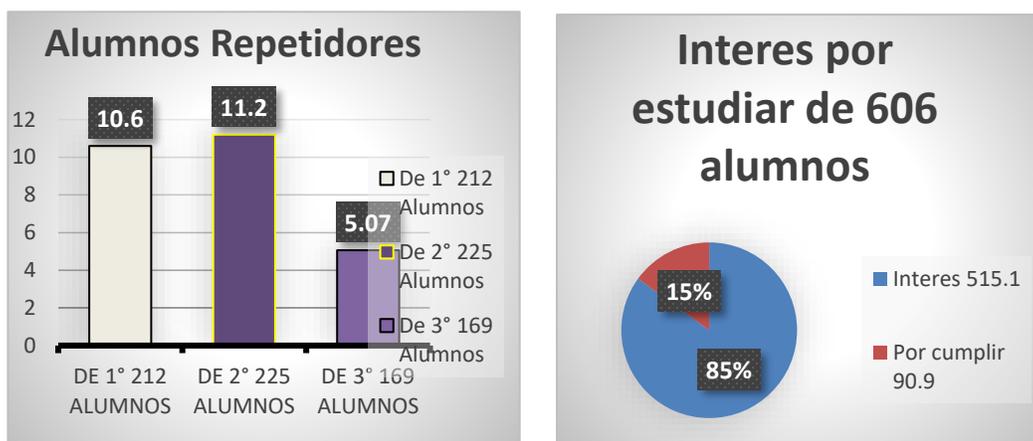
Este mismo docente, argumenta que los alumnos no tienen disciplina, que se distraen, juegan en la clase y que *“no realizan las actividades que les dicta ni traen los materiales”*, no alcanza a darse cuenta el origen del problema. Con relación a esta problemática, se le ha invitado a reflexionar sobre su práctica docente frente a grupo y su planeación de ésta, por parte del coordinador de actividades tecnológicas y el subdirector del plantel, después de haber sido revisada y presentada a él las observaciones, su argumento ha sido: “yo si quiero trabajar cómo se me pide pero ¿qué hago si no soy docente normalista y los alumnos no cumplen con los materiales?”. Indiscutiblemente es un área de intervención para mejorar su práctica docente, desde lo que le corresponde a él y desde la escuela.

En relación al docente que atiende a los grupos de 2° y 3°, (es técnico en arquitectura, con 28 años de experiencia frente a grupo, con 42 horas asignadas al plantel) con la experiencia que tiene, sabe manejar a sus grupos (los alumnos comentan que negocian con él, que si se comportan y no dan problemas, acreditan; y si realizan los trabajos, mejoran su calificación) no reporta problemas graves de disciplina, sólo en algunos casos de incumplimiento de materiales y trabajo en el laboratorio; sin embargo, este docente tampoco diversifica sus estrategias didácticas en su planeación en la atención a los alumnos, los más destacados en sus grupos, señalan que sus compañeros no trabajan y los distraen al estar platicando, que los trabajos para ellos son rápidos de realizar y se pierde mucho

tiempo en esperar a los que se retrasan, desearían tener otras actividades que pongan en práctica sus conocimientos adquiridos. Con base en entrevista a los alumnos, de forma precisa señalan que, su maestro de tecnología no dicta mucho, que explica y escribe en el pizarrón lo que se debe realizar en la hora de clase y se sienta a platicar con algunos compañeros y a esperar le lleven a revisar o calificar sus trabajos. Presumen podrían tener más y mejores actividades para aprender.

Los estudiantes. Del total de alumnos en el plantel, los domicilios de los alumnos inscritos en un 85% están cercanos a la escuela, en las unidades habitacionales, su traslado es de quince minutos y el resto de los alumnos realiza un recorrido de hasta de 45 minutos para trasladarse vienen de colonias aledañas a la del plantel. Un 85% de los alumnos muestran interés para el estudio, el resto dice asistir a la escuela por cumplir; existe un 5% de casos de deserción o baja por ciclo escolar, por problemas económicos o porque los padres de familia emigran a otros lugares a vivir. (Fuente: departamento de trabajo social del plantel).

Imagen 3. Calidad de la población



Fuente: Datos estadísticos del plantel del ciclo escolar 2012-2013. Departamento de trabajo social

En primer grado y segundo grado se tiene un 5% de alumnos que son repetidores de otros planteles, estos alumnos presentan demasiada indisciplina y

bajo aprovechamiento; en tercer grado, hay el 3% alumnos repetidores de otras escuelas, no presentan problemas de aprovechamiento ni de conducta.

Existe entre los alumnos en términos generales, poca agresión verbal entre pares, la manera de resolver los conflictos esporádicamente es con golpes o con groserías, resistiéndose en menor a las instrucciones; la falta de respeto a los maestros en sus clases y a su persona no es frecuente, si se les sabe hablar respetan, hacen caso, casi no ignoran a quien les habla; en algunos casos no hay comunicación de los alumnos con sus padres (no viven con ellos, no los ven por los horarios de trabajo, viven separados, esto dicho por los alumnos a la trabajadora social y a algunos maestros) y les faltan al respeto.

A los alumnos no les es difícil reconocer y respetar la figura de autoridad, instructor o guía dentro y fuera de la escuela-aula; sin embargo, los docentes no aprovechan esta condición a favor; los alumnos prefieren actividades lúdicas, de interacción y socialización en las diversas áreas del plantel, prefieren vincular los temas a situaciones comunes cotidianas (Información de estudio socioeconómico). Y los docentes por la falta de conocimiento a actividades alternas a la enseñanza y aprendizaje (así lo han expresado en las reuniones escolares) o por apatía y falta de visión, sólo enseña de manera tradicional, bajo la estructura de, emisor y receptor, pizarrón y cuaderno, dejando fuera actividades de integración y colaboración para proyectos, simulación de escenarios, actividades lúdicas o recreativas, entre otras.

De este modo, los alumnos en general describen que los temas en su mayoría en los laboratorios de tecnología son interesantes, pero con muchas horas a la semana, y que en veces, las actividades por cada clase las terminan pronto y no tienen más que hacer; señalan que los materiales y herramientas que tienen, a veces los ocupan y otras veces no, que los maestros faltan o llegan tarde, que les dictan mucho los maestros, que no les ponen la misma atención a todos; argumentan que cuando tienen actividades manuales y los docentes les instruyen

y supervisan, la mayoría de los alumnos trabajan en orden, que no sucede lo mismo en el caso contrario.

Dicen que les atraen las clases de tecnología cuando participan y no “nos gusta que sólo el docente hablé”; señalan, que las prácticas les ayudan a entender lo que el docente les explica de forma teórica; con molestia dicen que les disgusta que no ocupen el material que les piden y que no les asesoren sobre las prácticas; dejan ver que preferirían de la clase mayor interacción de los alumnos y maestros como en otras asignaturas, que las horas de clases se hacen largas y aburridas cuando tienen trabajo o no viene el docente.

Expresan que a los docentes de tecnología como a otros docentes de otras asignaturas no les entienden algunos temas, pero que, con las prácticas, la ayuda de los compañeros o si ven al docente hacerlo las entienden; creen que las clases deben ser más dinámicas, usando materiales y herramientas y la participación de todos. Marcan con claridad que los docentes son los que crean el ambiente de respeto o desorden en las clases, motivan el interés o apatía para las clases.

En otro aspecto particular, *los alumnos de la asignatura de tecnología en el énfasis de diseño arquitectónico* de primer grado, apuntan que el maestro falta mucho, que en ocasiones no hay secuencia de un tema empezado y no terminado con otro que comienza; expresan que les molesta que les dicte tanto o que sólo se la pase hablando el docente.

Describen que la clase comienza estando cada uno de los alumnos en el lugar que quieren, si la clase es teórica son pocos los que hacen caso, el resto se recuesta en la mesa o se hace señas con los compañeros y, apuntan “juegan con los compañeros cercanos, sin que el docente les diga algo por eso”. Si la clase es práctica, pocos cumplen con el material, de ellos, el docente atiende a unos, del resto del grupo si los alumnos no dan problemas el docente no les dice nada; pero

si dan problemas, discute con ellos y los lleva con las autoridades, en ocasiones dejando al grupo solo y otras con prefectura.

Explican los alumnos que les gustan las prácticas que pide el docente, pero como no les exige no cumplen todos y les parece mejor, no dar problemas en el laboratorio y que el docente les deje sin hacer nada; sin embargo, preferirían clases con atención para todos y con participación de los alumnos, que no sólo fueran clases de dictado, ni de explicación nada más del docente, que hubiera mayor disciplina en el grupo. La mayoría de los alumnos creen que han aprendido más de sus compañeros al copiarles sus trabajos o, cuando traen el material y el maestro se acerca a ellos y les instruye.

Cabe recordar que el docente en ese ciclo escolar tenía tres años de incorporarse a la labor docente frente a grupo, que antes no había enseñado en escuela, que no es maestro normalista y su profesión es ingeniero-arquitecto.

En el caso de los alumnos de segundo y tercer grado, su maestro de tecnología tiene 28 años de servicio; ellos señalan que, la clase es muy ordenada, que la disciplina de los alumnos es buena y propiciada por el maestro; indican que siempre terminan los temas empezados, sin embargo, hay temas que les resulta más fácil entenderlos cuando con sus compañeros los practican. Señalan que el maestro no falta y llega puntual. Creen que se mejoraría si las clases fueran lúdicas y prácticas, que se vincularan los aprendizajes de otras asignaturas y si los alumnos expusieran más sus trabajos y temas.

Problemas didácticos, pedagógicos, formativos e instrumentales que implica el desarrollo de las competencias en la estrategia didáctica. Teniendo quince grupos y sólo trece aulas, se deben trasladar y rotar algunos grupos para que tengan un aula mientras que otros pasan a laboratorios, esto produce incomodidad en los alumnos por el cuidado del aula y el tiempo de traslado.

La falta de compromiso, apatía para estudiar y para aprender de los alumnos, además, de una enseñanza de los docentes altamente tradicional ante el desconocimiento del enfoque educativo actual, y el tratamiento que implica dar a los programas de estudio de cada asignatura, repercute en el aprendizaje y aprovechamiento académico de los alumnos. Por lo referido de los alumnos de tecnología, ese compromiso escaso tiene una base, lo tedioso de la estancia en la clase por actividades rutinarias y falta de estrategias didácticas que creen ambientes favorables y lúdicos para la teoría y sobretodo en las prácticas.

Bajo este desagrado de los alumnos por algunos de los docentes de sus clases y su forma primitiva y sin compromiso de tratar la enseñanza, los alumnos a veces no asisten cuando les toca alguno de esos docentes, otros, no traen material, se tornan bulliciosos e indisciplinados; algunos, buscan la manera de hacer desorganización o maltrato de sus cosas o de los otros, y hasta del inmueble y otros. Frente a estos ambientes, existe un desgaste emocional e intelectual de la mayoría de los alumnos, ante las condiciones de la clase tradicional, que cuando llegan a otras clases, con docentes con mayor variedad de estrategias didácticas, dominio de ellas y manejo de grupo, a los alumnos les cuesta trabajo o no logran enrolarse en las actividades del otro maestro; en muchas ocasiones, contagiando el descontrol en su labor de enseñar en el otro docente.

En este punto, es importante recordar que el perfil del docente puede ser acorde según las exigencias de la autoridad educativa, y hasta cumplir los docentes con una formación académica de docencia, pero quizá sin la preparación adecuada y congruente con el enfoque educativo por competencias; de esta forma, algunos docentes expresan, “a mí no me enseñaron ese enfoque”. Siendo más puntuales desde la idea de intervenir para mejorar el dominio del dicho enfoque educativo, los docentes asignados a la asignatura de tecnología, la mayoría de ellos son egresados de escuelas técnicas, licenciaturas o ingenierías donde aprenden conocimientos sobre su disciplina, pero no conocimientos para enseñar.

Por otro lado, se tiene ausentismo marcado, de un 3% de alumnos por diversos motivos: apatía, trabajo, problemas en casa, atención de labores en casa, consentimiento o descuido del padre. Estos factores también impactan el aprovechamiento de los alumnos, teniendo falta de atención por parte de sus padres o tutores y eso afecta su estudio, no cumplen, no se integran a las actividades escolares, faltan al respeto, no asisten y no cumplen con los trabajos, su aprendizaje se ve disminuido.

De los coordinadores, su función principal es atender la asesoría técnico pedagógica a docentes; sin embargo, se ve afectada su función por otras actividades que les son asignadas por la dirección del plantel derivadas de las exigencias burocráticas del subsistema y sistema educativo, con ello, se reduce el tiempo de visita a aula y asesoría.

En los docentes la disposición al trabajo previo al de enseñar, la planeación, el desarrollo de las clases en el aula, es sin la apropiación del enfoque por competencias. ¿Qué pasa con la evaluación? Existe dificultad para evaluar bajo el enfoque; los docentes que presentan cierta resistencia para dicho enfoque, es por desconocimiento general de éste. En relación a la incidencia en las faltas o retardos, estos son continuos por parte de la mayoría de los docentes del plantel, esto repercute en desfase e incumplimiento de su planeación, reduce el aprendizaje, desalienta e indisciplina al interior del aula a los alumnos y, fomenta el reclamo de los padres; la inasistencia docente hace que se ajusten tiempos y estrategias para intentar lograr lo planeado de manera improvisada.

Los docentes que tienen mayor número de inasistencias o retardos argumentan que se les hace tarde por la lejanía que existe entre su casa y la escuela; la mayoría de ellos vive retirado, sin embargo, hay personal docente y no docente en el plantel que viene de rumbos muy parecidos al de los referidos docentes y no llegan tarde, con ello se expresa el significado de cumplimiento y el 'compromiso por llegar a enseñar, o la falta de éste'. De esto, un problema grave

es, que a esos docentes que no tiene la cultura del cumplimiento profesional y laboral que exige la docencia, desde la dirección del plantel, se les justifican con frecuencia esas faltas o retardos; esto alimenta esa cultura de incumplimiento y el no compromiso para mejorar el desempeño docente, a partir del inicio del día, desde la asistencia y la puntualidad; con ello, no se concientiza sobre el impacto negativo que permite la inasistencia y retardos del docente para obtener mejor aprendizaje del alumno y, mejorar la práctica docente en general.

Surge la pregunta ¿Por qué se les justifican las faltas y retardos? Existe una conciencia de administración de la deuda en beneficio de los actos venideros para la autoridad del plantel, el director; es decir, el docente sabe que el reporte puntual de sus faltas e inasistencias implica una pérdida importante y continua en sus ingresos, el director sabe que justificarles implica tener comprometidos a los docentes para fines políticos y administrativos (votaciones sindicales, cumplimientos de colectas, asistencia a actos extraordinarios extramuros, presentes al director).

El laboratorio de tecnología. En cuanto a la participación de los docentes de la asignatura de tecnología para sus instrumentos y estrategias de enseñanza, sólo un docente entrega y trae consigo en tiempo y forma sus planeaciones; en la práctica de enseñar sólo un docente rompe en algunos momentos con la forma tradicional de enseñar y trata de buscar desarrollar competencias sugeridas en la asignatura movilizando aprendizajes; sin embargo, dos docentes nada más trabajan por proyectos a lo largo del ciclo escolar, los demás no lo hacen.

Aunque a los docentes se les han entregado los materiales que contienen las formas de trabajo, exigencias y expectativas del modelo educativo por competencias, con la intención de que los lean y sean fortalecidos sus conocimientos y su práctica en grupo; sólo se quedan al margen de saber el título de estos, los desconocen casi en su totalidad. Además, se les invita a todos los docentes que en las reuniones de trabajo expongan temas del referido enfoque, lo

cumplen pero lo olvidan pronto, no lo ponen en práctica, no lo retoman ni lo profundizan. Con los docentes que mayor problema se ha detectado la falta de conocimiento del enfoque educativo, se ha platicado e instruido con diferentes instrumentos, guías, presentaciones, libros, resúmenes, pero no dar seguimiento, se pierden los intentos. Se debe diseñar una intervención suficientemente instrumentada, que promueva conocimiento, práctica y evaluación, ésta, como seguimiento.

En el énfasis de diseño arquitectónico se dan dos peculiaridades; una, apenas en noviembre de 2012 se implantó este énfasis en la escuela (antes estaba el de diseño industrial) por petición de los docentes que lo enseñan; y la otra, una polaridad de antigüedad en el servicio docente frente a grupo, en él enseñan los maestros con menor y mayor experiencia laboral como docentes, ambos, sólo con estudios de ingenierías.

3.4. Conclusiones del diagnóstico escolar

Del diagnóstico y sus datos. Faltan 2 salones, se tienen 15 grupos, 5 para cada grado, pero sólo existen 13 salones para las clases académicas; por lo tanto, dos grupos no tienen salón fijo, con esta condición los alumnos de estos grupos se deben rotar cargando sus cosas en cada rotación de área de trabajo ya sea para laboratorio de ciencias, de tecnología o para salón de actividad académica. Faltan áreas verdes que modifique el ambiente de una plancha de concreto árida rodeada por salones.

De forma continua, quincenalmente se reportan en los registros de control de asistencia del plantel muchas inasistencias y retardos del personal docente; en caso contrario, la mayoría de los alumnos no faltan con regularidad, además, son pocas las bajas de alumnos del plantel.

El personal docente está asignado de acuerdo al perfil profesional que normativamente se requiere para cada asignatura, como lo señala el documento

profesiográfico que se emplea para asignar docentes: sin embargo, con datos del departamento los recursos humanos del plantel, con 38 docentes en el plantel, no todos los docentes tiene una formación inicial docente, sólo el 30 % la tiene; el resto de los docentes tienen licenciaturas sin formación docente pero acordes al perfil, para poder ser asignados a grupos, tienen carreras técnicas 15%, licenciaturas trunca 30%, licenciaturas terminadas 20% y posgrados terminados 5%.

Los docentes de la asignatura de tecnología en total son diez, la experiencia frente a grupo, va desde los tres hasta los veintiocho años de servicio. En el laboratorio de circuitos eléctricos enseñan dos profesores, uno es titular de un grado (con perfil de técnico electricista) y el otro es titular de los otros dos grados (ingeniero electricista); en el laboratorio de ofimática enseñan también dos profesores, uno es titular de un grado (contador técnico) y el otro es titular de los otros dos grados (licenciado en contaduría); en el laboratorio de confección del vestido e industria textil enseñan tres maestras, respectivamente cada una es titular de un grado (las tres con carrera técnica en confección del vestido); y, en diseño arquitectónico dos maestros, uno es titular de un grado (ingeniero civil) y el otro es titular de los otros dos grados (técnico en arquitectura).

El ingreso de los docentes con menos de 4 años de servicio, ha sido por concurso de oposición, 15%; los demás docentes comenzaron a trabajar por propuestas o invitaciones de amigos o familiares en el sistema educativo.

En seguimiento al desempeño docente frente a grupo, las mayores problemáticas entre otras son, asistencia irregular, dedicación deficiente a la labor de enseñar, falta de control de grupo, falta en el dominio del enfoque educativo actual, falta de preparación profesional complementaria para enseñar (actualización); ante esto, se tiene deficiencia en las formas de enseñar, de evaluar y control de grupo; además de lo anterior, se convierte en desinterés por las clases por parte de los alumnos, cuando éstas como consecuencia de desempeño docente se tornan tradicionales, poco fluidas, sin preparación, con gran porcentaje de

actividades teóricas, donde sólo el docente habla hacia los alumnos, sin interacción, no existe secuencia didáctica en las actividades, la que es revisada, asesorada y reportada a la subdirección del plantel, por parte de la coordinadora de actividades tecnológicas y los asesores técnico pedagógicos externos. Se enfatizará la problemática referida a los aspectos didácticos en el laboratorio de tecnología.

3.4.1. Problemáticas detectadas

Con claridad se perciben problemas desde la reflexión de la práctica docente: improvisación de docentes, existen docentes que ingresan al sistema educativo para enseñar y no saben enseñar, se tiene reproducción de enseñanzas tradicionalistas y falta de preparación para desempeñar la docencia en el aula desde el modelo educativo vigente, insuficiente actualización de los docentes; por lo tanto falta de conocimiento de estrategias didácticas y de evaluación desde el enfoque educativo por competencias.

Como la visión metodológica en este trabajo, que es desde la reflexión de la práctica docente, es importante retomar información que se describió en el apartado de la práctica docente de este documento, para seguir con el ejercicio de reflexión. De ésta información, las funciones de subdirector: organizar, acordar, supervisar, planear, asesorar, verificar, promover y gestionar en los diferentes ámbitos de plantel de educación básica de escuela secundaria; como son, actividades académicas y tecnológicas, actividades administrativas y de control escolar, recursos humanos, materiales y de infraestructura, y de servicios educativos complementarios.

También es importante retomar un cuestionamiento, ¿en mi caso qué tengo que cambiar o mejorar en la práctica de la función de subdirector? De esto, es necesario mejorar la actitud ante las funciones, condiciones y características de la práctica de gestor educativo como subdirector, con un sesgo orientado a las actividades tecnológicas, en relación a las formas de enseñar; con ello, es obligado

mejorar las formas y medios de la observación de la práctica de los docentes con los que se interactúa, las condiciones del plantel y los ambientes de la comunidad escolar; para que a partir de ello, mejorar el desempeño como gestor educativo, que instaure intervención que fortalezca y eleve el logro de las metas del enfoque educativo vigente dentro de la escuela, desde la práctica docente frente a grupo.

Para identificar y como sustento de lo que puede ser problema en la práctica docente bajo el contexto descrito y poder proponer estrategia para resolver problemas de enseñanza, es importante considerar “*tres dimensiones para evaluar la práctica educativa de los docentes: 1) el pensamiento didáctico del profesor y la planificación de la enseñanza; 2) la interacción educativa dentro del aula; y 3) la reflexión sobre los resultados alcanzados*” (García-Cabrero Cabrero, B. Loredó, J. y Carranza, G., 2008). En éste documento se explica la íntima relación de esas tres dimensiones, cuando la práctica docente a partir de estas categorías generales tiene deficiencias: se ha encontrado problema o problemática a atender.

En adición:

[...] la práctica docente se concibe como el conjunto de situaciones dentro del aula, que configuran el quehacer del profesor y de los alumnos, en función de determinados objetivos de formación circunscritos al conjunto de actuaciones que inciden directamente sobre el aprendizaje de los alumnos. (García-Cabrero Cabrero, B. Loredó, J. y Carranza, G., 2008, pág. 4)

Por consiguiente es indispensable revisar con mayor precisión la práctica docente en el aula para detectar logros y problemáticas; como auxilio, es importante usar categorías de evaluación. En el presente documento, bajo el marco metodológico por dimensiones o categorías, se emplean las consideradas en el documento Estándares del desempeño docente en el aula para la educación básica en México (SEP, 2010a) como a continuación se presentan:

Planeación: Siendo la preparación previa que hace el docente del qué, cómo y para qué de la clase, con el objetivo de propiciar el aprendizaje de los alumnos

(selección de contenidos, propósitos, estrategias y secuencias didácticas, mecanismos de evaluación).

La situación de problema comienza con la falta de cumplimiento y conocimiento (según el modelo por competencias) para elaborar planeación, actividades de enseñanza y de aprendizaje; se extiende a la dificultad para realizar la evaluación bajo el enfoque educativo por competencias; en general y con gran frecuencia los docentes no cumplen lo señalado por el modelo educativo actual, les es difícil realizarlo y muestran actividades en el aula tradicionales, de emisor y receptor⁹.

Gestión del ambiente de clase: Construcción de un clima propicio para el aprendizaje (relación maestro-alumno y alumno-alumno, así como manejo de grupo). Se ha descrito que los alumnos reconocen en su mayoría la autoridad en el aula y en el plantel; sin embargo, también la mayoría de los docentes no fortalecen ese reconocimiento de autoridad, llegan tarde al aula o no asisten a laborar, permiten al interior del plantel indisciplina que comienza con el maltrato del mobiliario, la falta de uso del uniforme y el salón sucio durante la clase; ante este inicio de ambiente, el clima en la clase se vuelve no propicio, los alumnos interrumpen la clase, se distraen, se maltratan entre si verbalmente. Algunos docentes son dados a llevarse con los alumnos y discriminar a otros, particularmente a los que les cuesta más trabajo aprender. Cuando los docentes hacen valer normas de convivencia desde el inicio de la clase, el ambiente es propicio para enseñar y aprender; sin embargo, en la mayoría de los docentes hace falta manejo del grupo¹⁰.

Gestión curricular: Se refiere al conocimiento y puesta en práctica del conjunto de saberes que integran los contenidos de las asignaturas, a la capacidad de relacionar los contenidos tanto entre las asignaturas -transversalidad- como la

9 (Ver anexo 5)

10 (Ver anexo 5)

capacidad de relacionar los contenidos de las asignaturas a situaciones cotidianas y al contexto de los alumnos:

En esta dimensión, los docentes en su mayoría si tienen conocimiento de los contenidos, el problema mayor radica en la vinculación de los contenidos con las competencias a desarrollar y las actividades que se deben proponer para aproximarse a ellas; más complejo y difícil resulta obtener la transversalidad de contenidos con los conocimientos de otras asignaturas y en el contexto de los alumnos.

Gestión didáctica: Es el conocimiento y puesta en práctica del conjunto de saberes (conocimientos) y acciones metodológicas (uso de métodos y estrategias) orientadas a promover procesos de aprendizaje en los alumnos desde la enseñanza docente. El elemento fundamental de la problemática, radica en la forma y las actividades de enseñar, desde su conocimiento, programación, diseño y aplicación; la planeación anual y de bloque la realizan pero no en tiempo y forma, a veces no la traen. Muy pocos son los docentes que diseñan un plan de clase. No existe una clara definición de la puesta en práctica del conjunto de saberes y uso de métodos y estrategias para orientar y aproximarse a los propósitos de aprendizaje de la asignatura. No manejan un plan de inclusión o atención diferenciada para los alumnos que tienen mayor dificultad para aprender¹¹.

Evaluación: acciones que realizan docentes y alumnos con el fin de expresar valoraciones, mediante la sistematización de evidencias pertinentes sobre los procesos y los resultados del aprendizaje de los alumnos:

Los docentes prefieren la evaluación unilateral, es decir, ellos sólo emiten un juicio de valor sobre las prácticas, trabajos o experiencias de aprendizaje del alumno; en contraparte de la autoevaluación, que ayuda a que los estudiantes tomen conciencia de su proceso de aprendizaje y se responsabilicen de él. Los

¹¹ (Ver anexo 5)

docentes se alejan de la coevaluación, esta evaluación del desempeño de un alumno a través de la observación y determinaciones de sus propios compañeros de estudio; dejando en el olvido la heteroevaluación, es decir los procesos de evaluación realizados por alumnos distintos al estudiante o sus iguales, por ejemplo los de otro taller y grado de actividades tecnológicas.

Aún ante lo descrito, los docentes realizan evaluación continua, pero no es clara para su interpretación del juicio cualitativo y cuantitativo para los alumnos o para la supervisión docente. Mencionan los aprendizajes esperados tal como vienen en los programas de estudio, sin embargo, hacen falta un diseño explícito secuencias didácticas para poder alcanzarlos, no se definen las características y ni criterios de evaluación a partir de los aprendizajes. No se definen los criterios ni rasgos a evaluar, menos evalúan competencias, sólo productos.

Para mejorar el aprendizaje es necesario evaluar: "...el docente establece criterios; es decir, acciones y disposiciones concretas que los alumnos deben realizar para llevar a cabo una actividad u obtener un producto. Para definir los criterios se requiere tomar como referente los aprendizajes esperados". (SEP, 2010c). Los docentes no evalúan de acuerdo al enfoque por competencias, la mayoría de los docentes no evalúa procesos, sólo evalúan productos y de estos no especifican el desglose de valores para llegar a una calificación y que los alumnos conozcan los factores que la integran y conozcan lo que les corresponde de su evaluación¹².

3.5. Reflexiones finales

En cuanto a las condiciones físicas, la escuela tiene los servicios básicos funcionando y el mobiliario suficiente; sin embargo, los equipos y herramientas de laboratorios son obsoletos –algunos sin funcionamiento-. El personal docente está asignado de acuerdo al perfil profesional que normativamente se requiere para

¹² (Ver anexo 5)

cada asignatura. El resto de personal de servicio, administrativo y directivo, en número, perfil y competencia laboral es el necesario según la plantilla de trabajo autorizada por la SEP, para una escuela secundaria técnica con poco más de 600 alumnos con jornada de trabajo de tiempo completo.

Para las laborales, en las relaciones interpersonales en general se tiene un clima favorable para el trabajo; la gestión administrativa y la gestión para la organización escolar, se realiza en tiempo y forma para tener los insumos y productos que demanda la matrícula del plantel.

En relación a los alumnos, tienen frecuentemente inasistencias; por lo tanto, debe mejorar su asistencia al plantel; las condiciones familiares de algunos alumnos, en tanto a la forma en que está compuesta su familia, falta la mamá o del papá, o ambos, existe desatención del alumno; se tiene detección de alumnos con barrera de aprendizaje- en algunos casos afecta notoriamente la atención y cumplimiento a las clases en el aula; del departamento de trabajo social existe un seguimiento para su atención e intervención cuando es necesario, para el mejor desempeño y aprendizaje del alumnado en esas condiciones.

Los alumnos reclaman en general que las clases son tediosas, pero es más marcado cuando se expresan de alguna clase de tecnología, pues es la asignatura que tiene hasta cuatro horas de clase continuas (siendo ocho horas o bloques a la semana); además, de aburridas les parecen sin sentido lo que les enseñan y sin claridad la forma la evaluación. Además de esto, existen condiciones de problema para el aprendizaje de los alumnos debido al modo de enseñar del docente, por la falta de dominio de los requerimientos normativos del plan de estudios vigente.

El panorama no es favorable para la misión de la escuela ni las políticas educativas nacionales, si el fin principal de la escuela es: al centro el aprendizaje. Los problemas o carencias observadas en los docentes para la gestión del aprendizaje, diseño y aplicación de estrategias y secuencias didácticas dentro y

fuera de los laboratorios de tecnología de la escuela secundaria técnica 107, se convierten en una situación problemática que justifica realizar un proyecto de intervención desde la gestión escolar, que erradique prácticas de enseñanza que no movilicen intenciones de aprendizaje, conocimientos y motivos para permanecer haciendo y aprendiendo en el laboratorio por parte de los alumnos.

3.6. Definición de la problemática

Existen diversos ámbitos de desempeño en la gestión escolar que se atienden a lo largo del ciclo escolar en la función de subdirector de gestión, en las cuales se prevé intervención; por ejemplo, que se proponga respuesta a problemáticas relacionadas con la estructura física del plantel, o la vinculación de los padres al proceso de enseñanza, o la convivencia escolar, también son susceptibles de intervención los procesos para las gestiones administrativas escolares, o la supervisión del desempeño laboral, en especial el desempeño docente; sin embargo, sin desatender las diferentes áreas de desempeño como gestor escolar, con la visión de aportar con orientación al personal docente e impactar la gestión del aprendizaje; en este último se centra el interés para participar en la mediación para la solución de problemáticas de aprendizaje en el aula –laboratorio de tecnología-, particularmente en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

En ampliación de la justificación para determinar la elección de la problemática, la experiencia laboral y la formación académica adquiridas, motivan y hacen pertinente buscar el contribuir a acercar a los docentes a los escenarios profesionales de enseñanza en el aula, para que generen esquemas cognitivos con la exigencia educativa actual; por lo tanto, *la intervención está de inicio pensada en acompañar al docente en la preparación de su labor y desempeño en el aula*, para que se haga consciente y responsable de sus puntos fuertes y débiles, y con ello pueda mejorar las fortalezas pedagógicas y didácticas para la enseñanza y para el aprendizaje del alumno.

Son estos los preponderantes, valores esenciales que promueven el interés para intervenir con una propuesta para la gestión de mejorar la enseñanza del docente y fortalecer el aprendizaje de los alumnos, impactando en perfil de término de la Educación Básica.

De este modo, quedan marcados retos de intervención ante las fortalezas, pero sobretudo las debilidades del desempeño docente frente a grupo; se enfatizan dichos retos en el ámbito educativo, desde las carencias docentes en el aula, con un enfoque cualitativo y con responsabilidad de liderazgo escolar: siendo subdirector de gestión, se pretende precisamente hacer dentro del plantel y con docentes de educación tecnológica, gestión del aprendizaje; apoyando en la evaluación interna del plantel (tomando los referentes normativos vigentes) de desempeño de los docentes, asistiendo a los docentes para desarrollar la adquisición y fortalecimiento de conocimientos del enfoque educativo actual y, buscar una condición mejorada del desempeño de los docente, que contribuya a elevar las expectativas del logro educativo.

3.7. Planteamiento y delimitación del problema educativo

Tipo de investigación. El tipo de intervención es, investigación-acción para la gestión de la mejora del desempeño docente en el aula, como resultado de la reflexión del trabajo y del liderazgo de la gestión escolar. En el aula, porque es el lugar donde se desempeña el docente; es el lugar más vulnerable para no trascender enseñando o para mejorar las formas de enseñar y de aprender, –el aprendizaje- la razón de ser de la enseñanza escolarizada. Atendiendo a una consideración principal: ‘el docente en lo individual no puede modificar la política educativa, pero puede y debe transformar hacia perfeccionar (día con día en el aula) su didáctica y los impactos de ésta en el aprendizaje de los alumnos’.

De la atención en el proyecto de intervención. Con una visión ulterior, en relación a mi cargo de subdirector en secundaria técnica en turno de tiempo completo de jornada ampliada, en zona medio-marginal; y, en atención a las

funciones principales que desempeño, como lo son: organizar, acordar, supervisar, planear, asesorar, verificar, promover y gestionar en las diferentes áreas del plantel; tales como, las actividades académicas y tecnológicas, las actividades administrativas y de control escolar, recursos, y servicios educativos complementarios; de éstas, mi interés para fortalecer mi labor como gestor educativo y preparación profesional, se centra en las actividades tecnológicas, para asesorar, compartiendo conocimiento y atendiendo problemas en el aula respecto a lo que implica enseñar; por lo tanto, el centro del proyecto es: construir, ofrecer y compartir conocimiento y experiencias de enseñanza a docentes para elevar la gestión didáctica en el aula.

La anterior justificación permite la pretensión de intervenir con relación a la problemática de enseñar que se presenta en el plantel con algunos docentes; de los docentes referidos, en algunos casos no pueden transmitir los contenidos de la asignatura de tecnología con facilidad, por la falta de dominio y amplitud de estrategias didácticas desde las expectativas del enfoque constructivista y las que presentan el plan de estudios vigente.

En la realidad cotidiana en la preparación de sus clases de los docentes con dificultad para enseñar, no realizan planeaciones acordes al enfoque educativo, se les percibe con pocas alternativas para lograr que los alumnos desarrollen las *competencias y los aprendizajes esperados*; se inquietan los docentes al darse cuenta de su debilidad didáctica. Por otro lado, justifican el no poder tener control del grupo con la falta de disciplina de los alumnos; en algunos casos no teniendo claro que se debe al desinterés generalizado de los alumnos en las clases; al no haber movilización continua de conocimientos, valores, habilidades y destrezas de los alumnos desde la gestión docente en su planeación y la ejecución de acciones que motiven, enseñen y dinamicen el aprendizaje; entonces, como consecuencia la indisciplina y desinterés de los alumnos es una constante en los laboratorios de tecnología, con los docentes que no dominan la asignatura, sus estrategias de enseñar y de aprender.

Ante este cuadro de problemas, la falta de trabajo bien cimentado desde la gestión didáctica para el aula por parte de los docentes, conlleva a dos problemas principales; por una parte, deficiencia para enseñar y falta de aprendizaje constante y significativo en los alumnos; en segunda parte, como consecuencia, clases poco atractivas y falta de control de grupo. Así, los ideales a alcanzar del plan de estudios para el perfil de egreso desde lo que corresponde a la asignatura de tecnología queda limitado por parte del quehacer docente. Situación problemática que requiere de intervención.

Comienza la primera disyuntiva para acercarse al punto central para intervenir. ¿Es problema prioritario atender a los docentes y su forma de trabajo en el aula? o ¿Se debe atender a los alumnos y su contexto escolar? Sin embargo, también queda otro dilema ¿El problema es por la falta de capacidad didáctica del docente? o ¿Por las características del enfoque educativo vertido en plan y programas de estudio y la falta de conocimiento y dominio del mismo por parte del docente? o ¿Por el apoyo situado de sus propias autoridades?

Las primeras respuestas en forma de hipótesis permiten señalar, que si los alumnos tienen deficiencias de conocimientos y aprendizajes de acuerdo a su nivel y contexto escolar, es una condición que se debe atender de forma inmediata por los docentes para actualizar los aprendizajes del nivel, siendo parte de la labor docente en cada nivel educativo. Queda marcado que la labor de enseñar le atañe al docente, y como resultado de esto el nivel de aprendizaje del alumno.

Ante el supuesto: que es un problema de *desempeño deficiente del docente* dentro del aula (esto implica desglosar en parte las labores que al docente le competen y, si ante ellas se tiene deficiencia, demostrarlo) resulta importante por lo tanto, considerar, revisar, analizar, asesorar y mejorar la parte central de deficiencia, para obtener aprendizajes en los alumnos; es decir, mejorar las formas de trabajo de los docentes en el aula, la forma de enseñar buscando el impacto en el aprendizaje de los alumnos.

Por lo anterior, se percibe imprescindible saber cómo es el desempeño del docente, fuera y dentro del aula, cuáles son sus características de formación profesional, sus fortalezas e intersticios para alimentar; es indispensable también, conocer qué se necesita para enseñar en la asignatura, con qué cuentan (lo físico, lo técnico y profesional) los docentes para enseñar ante el modelo educativo y sus ideales, este conjunto de cosas por saber, como una primera aproximación que atienda las formas de enseñar en el aula, las cualidades positivas de éstas y sus problemática.

Además, también es necesario reconocer al menos como conjetura que los ideales de la política educativa, en su enfoque educativo y su impacto en el aula, no han tenido la suficiente preparación para su implementación, (a pesar de más de dos décadas del enfoque por competencias) que existen aún carencias; los docentes en servicio no son capacitados a profundidad por la autoridad correspondiente, sobre lo que se requiere didácticamente para enseñar en el aula con relación al menos al modelo educativo, y son los menos los que profesionalizan su labor docente; además, resulta sorprendente que docentes recién egresados reconozcan que fue muy pobre lo que les enseñaron del enfoque por competencias; es decir, ni en las escuelas que los preparan para ser maestros adquieren la preparación de acuerdo al enfoque.

Derivado de lo descrito, muchos docentes llegan con deficiencias al aula. Una primera opción tangible, quizá endeble pero necesaria, para fortalecer los *intersticios didácticos* es la asesoría interna en la escuela, más la *capacitación docente para resarcir daños colaterales de una política educativa de implementación incompleta pero adjetivada como buena*, de un enfoque educativo por competencias para el aula, con un gran detractor: la falta de dominio de éste enfoque por parte de muchos docentes.

Como efecto de estos supuestos y delimitando la intervención, lo relevante prioritario a atender desde la gestión educativa en la escuela, ésta en **las formas**

de enseñar del docente y su impacto en el ambiente de clase y aprendizaje de los alumnos en el aula; lo anterior, considerando como referencia principal el enfoque educativo, plan y programas de estudios vigente, de estos, sus ideales generales y particulares y sus posibilidades reales. El campo de acción para lo que se pretende transformar, está en dar solución a condiciones de problemas que se generan durante el desempeño docente en la gestión didáctica en el aula, contribuir a mejorar la apropiación, dominio y aplicación del enfoque por competencias en la asignatura de tecnología de los docentes que particularmente imparten el énfasis de diseño arquitectónico.

3.7.1. Definición del método utilizado

Justificación de la decisión de intervenir a partir de la metodología investigación-acción. Para realizar la intervención desde la investigación-acción, debe existir un grado de abstracción del desempeño docente y su impacto en los alumnos; la cual debe realizarse con honestidad, construyendo la autocrítica y crítica, con profundo análisis desde la propia reflexión del docente y el gestor educativo, para encontrar las áreas para posibles propuestas de mejora.

De acuerdo a lo establecido por Kemmis en su definición de la investigación-acción:

No sólo se constituye como ciencia práctica y moral, sino también como ciencia crítica. Para este autor la investigación-acción es una forma de indagación autor reflexiva realizada por quienes participan (en este caso profesorado, alumnado, o dirección) en las situaciones sociales incluyendo las educativas, para mejorar la racionalidad y la justicia de: a) sus propias prácticas sociales o educativas; b) su comprensión sobre las mismas, y c) las situaciones e instituciones en que estas prácticas se realizan (aulas o escuelas, por ejemplo) Kemmis (1984, citado en Latorre, 2003, pág. 24)

La mayor razón para practicar la intervención con la metodología de la investigación-acción, es con la visión, convicción y compromiso de poner en crisis la práctica social del gestor educativo y la práctica social docente (lo que se ha realizado y lo que se ha dejado de hacer -en qué grado con acierto o deficiencia-), los valores y expectativas que integran dicha práctica; con la finalidad de explicitar los resultados y, si es necesario transformarlos y reconstruirlos; con una investigación continua y sistemática, con autocrítica, participación colaborativa y reflexión de la acción (gestor-docente) y propuestas de mejora.

De estas nociones, entiendo de la investigación-acción, como una investigación práctica, un compromiso a indagar la acción del que investiga, en este caso del gestor educativo en la escuela y su relación o impacto con el docente. De esta forma la investigación-acción del gestor educativo está íntimamente comprometida con la transformación de la organización y práctica educativa, pero también con la organización y práctica social. Deja de ser un proceso neutral de comprensión y práctica, y se convierte en un proceso crítico de intervención y reflexión, es un proceso de indagación y conocimiento, un proceso práctico de acción y cambio, y un compromiso ético de servicio a la comunidad (Latorre, 2003).

De tal forma de la investigación-acción, en relación a mi práctica como gestor educativo, debe mejorar desde lo teórico y lo práctico; esto es, dominar conocimientos de orientación constructivista para la educación y manejo del plan y programa de estudio vigente, así como obtener y operar estrategias de comunicación y trasmisión de los conocimientos; y en la práctica, mejorar la observación, los instrumentos de seguimiento y la asesoría a las prácticas docentes; con lo anterior y para la misma práctica, desarrollar mejores estrategias de intervención en el ámbito educativo, en el aspecto de los problemas de enseñanza en el aula por parte del docente de tecnología de educación secundaria. Deben mejorar las propuestas de solución a los problemas y carencias del desempeño docente en el aula.

Del método. La gestión educativa en relación a la enseñanza y el aprendizaje en el aula, primero implica indagar sobre ello y detectar las condiciones de problemas; en este caso, en el laboratorio de tecnología dónde se imparte la asignatura de tecnología, para ello se comienza con un análisis de la información vertida en los formatos de las visitas de supervisión y asesores técnicos pedagógicos externos, de subdirección académica y coordinación tecnológica.

Al tener la información y su análisis, se organiza y da prioridad al conjunto de problemas más agudos, señalando en que énfasis del laboratorio de tecnología se dan mayores incidencias, en qué grado y con cuál maestro suceden, se define qué tipo de problemas son. Se seleccionan los problemas de enseñanza para ser atendidos, y la pauta de crisis comienza con las preguntas: ¿Desde cuándo se tiene esa condición?, ¿Qué se ha realizado al respecto?, ¿Qué se ha dejado de hacer? ¿Qué se debe hacer?

En ese momento, se tiene el punto focal para la intervención, siendo en este caso en el laboratorio de tecnología, en el énfasis de Diseño Arquitectónico; es la parte más complicada con mayor número de problemas de acuerdo a la información obtenida, es donde con mayor recurrencia se tienen incidencias. Sin embargo, no es suficiente la información hasta aquí revisada, las cuestiones para reflexionar con mayor profundidad son: ¿Qué labor de gestión educativa se ha realizado para subsanarla?, ¿Qué se debe de hacer para erradicar ese conjunto de problemas?

Para dar respuestas y soluciones a estos y a los otros cuestionamientos, se diseñan instrumentos de observación que sumen lo ya observado y, con ellos se vuelve a observar el clima en el aula y las formas de desempeño del docente en el aula y su preparación previa; en consecuencia, se analiza lo observado y se contrapone a las otras observaciones, se seleccionan los problemas a atender y se comienza a diseñar la estrategia de intervención.

Hasta este momento la información obtenida del proceso de indagación se consolida quedando expuestas las incidencias que se tienen dentro del aula por parte del desempeño docente y, se entiende lo que se ha dejado de hacer en la gestión educativa respecto a estas mismas incidencias.

Haber revisado lo observado por otros agentes gestores educativos y revisar de forma directa lo que sucede en los laboratorios de tecnología, contribuye a combinar las miradas de valoración para hacer aportes a la transformación y mejora del desempeño docente en el aula desde un proyecto de intervención desde la investigación-acción.

Derivado de lo anterior, se consideran en el proyecto de intervención el desarrollo de competencias que se deben tener o adquirir de inicio a fin en la intervención educativa para este proyecto.

Investigador:

- Conoce principios pedagógicos constructivistas para el aprendizaje.
- Revisa y analiza principios pedagógicos del enfoque por competencias en el plan de estudios 2011, abstrayendo lo referente al constructivismo.
- Conoce estrategias didácticas para la asignatura de tecnología.
Conoce del diseño estrategias y secuencias didácticas con bases constructivistas.
- Diseña, aplica y analiza instrumentos de evaluación del desempeño docente en el aula.
- Evalúa el desempeño docente en el aula identificando si demuestran adquisición y uso de estrategias didácticas constructivistas para el énfasis de diseño arquitectónico en la asignatura de tecnología.
- Asesora y acompaña a las docentes sobre estrategias didácticas.

En el docente:

- Propicia ambientes de participación y colaboración entre los alumnos en el aula
- Desarrolla en los alumnos el interés por aprender sobre la asignatura
- Identifica, domina y pone en práctica los principios constructivistas del enfoque por competencias y los elementos de enseñanza y de aprendizaje de la asignatura de tecnología en el plan de estudios 2011.
- Diseña y práctica estrategias diversas (desarrollo de proyectos, elaboración de objetos, investigación, exposición de temas etc.) como desarrollo del enfoque por competencias con los alumnos.
- Valora críticamente el propio desempeño docente en el aula y el logro de resultados del proceso de enseñanza y aprendizaje en los alumnos.
- Identifica la adquisición de conocimientos y competencias de los alumnos según el plan de estudios del énfasis de diseño arquitectónico en la asignatura de tecnología.
- Investiga y mejora su práctica docente en el aula en las estrategias didácticas.

La asesoría a docentes para la aplicación de estrategias didácticas desde el aprendizaje constructivista y del enfoque por competencias, será el campo de acción a atender como problema educativo en la escuela y el aula.

El desempeño docente en el aula bajo el enfoque por competencias y la asesoría técnico-pedagógica, deben contribuir para mejorar el aprendizaje de los alumnos como parte de la gestión del aprendizaje; ambas concepciones, son elementos intrínsecos para la mediación en un proyecto educativo que, considere atender la problemática de mejorar y ampliar la gestión didáctica docente empleada en las asignaturas, en este caso particularmente la de tecnología; al atenderse la aplicación del enfoque por competencias y su asesoría para mejorar las formas de enseñar, y las formas de aprender del alumno, se convierten en una alternativa de progreso del desempeño docente significativo y se da posibilidad de mejorar el aprendizaje significativo de los alumnos.

Después del reporte de visita al aula, propio de esta intervención como un instrumento para mejorar la práctica de estrategias didácticas con una visión constructivista; considerando que debe de existir la apropiación y aplicación del enfoque por competencias en la asignatura de tecnología en el énfasis de diseño arquitectónico, se realiza la entrevista directa con los docentes y su análisis de ésta, para pasar a una concientización y reflexión de las incidencias detectadas.

Al tener un tratamiento la intervención como parte de la investigación-acción, es importante reconocer que tanto reflexiona el investigador sobre su práctica, como debe promover la reflexión de los docentes de su práctica; promover que la reflexión de la labor docente sea el paso previo a la autocrítica, ver a la reflexión una virtud del docente y la entrada a la detección de las áreas para para mejorar dicha labor. Por lo tanto, será necesario trabajar y realizar la intervención con el reconocimiento de cómo es la apropiación y la aplicación del enfoque por competencias del plan de estudios actual de los docentes, por ser este enfoque el que rige y marca las instancias que para la enseñanza y aprendizaje en el sistema educativo en educación básica. Para el presente proyecto de intervención, los esfuerzos están dirigidos al programa del énfasis de diseño arquitectónico de la asignatura de tecnología, y las estrategias didácticas que existan en él y otros más de condición de aprendizaje constructivista.

3.8. Líneas de acción

3.8.1. Investigador

- Reconocer los propósitos y características para enseñar y, el perfil de egreso en el plan de estudios 2011 sobre lo referente a la asignatura de tecnología.
- Indagar y clasificar en el programa de Énfasis en Diseño Arquitectónico (EDA) los contenidos por: conceptuales, procedimentales y actitudinales
- Reconocer las competencias que se promueven en EDA, los métodos, estrategias y actividades de enseñanza y aprendizaje.

- Indagar los principios constructivistas, argumentando las formas de enseñar y aprender necesarias para el diseño arquitectónico.
- Indagar la definición, características y fundamentos del enfoque por competencias, sus elementos, el diseño de planeación, estrategias didácticas y formas de evaluación y sus formas de aplicación
- Investigar y diseñar instrumento de autoevaluación docente desde estándares de desempeño (con el conocimiento) del docente y aplicarlos periódicamente.
- Diseñar y Aplicar instrumento de evaluación de la intervención

3.8.2. Docente e investigador

- Autoevaluación docente con instrumento de estándares de desempeño.
- Clarificar los propósitos y objetivos, perfil de egreso, del plan de estudios respecto a la asignatura de tecnología.
- Identificar y clasificar los contenidos en el programa de EDA, focalizando los procedimentales; de todos atender sus métodos, estrategias y actividades de enseñanza y aprendizaje que se proponen.
- Identificar, comentar y enlistar las formas en que se adquiere conocimiento y las formas en que se enseña bajo principios constructivistas educativos.
- Identificar y clarificar las competencias sugeridas para docentes y alumnos en el programa de estudios y diseñar otras que les complementen.
- Adecuar y poner en práctica diversas actividades de enseñanza y aprendizaje de condición constructivista para el énfasis de diseño arquitectónico bajo el enfoque por competencias.
- Aplicar instrumento de evaluación (Autoevaluación) de la intervención.

Al aplicar dichas acciones, se tiene una compenetración del trabajo de investigación con el trabajo del docente, que favorece la implementación y el seguimiento de la intervención.

IV. Marco teórico: aprendizaje y competencias

El ejercicio de investigación se debe realizar con la construcción de un marco teórico con la finalidad de definir sus objetivos de investigación, de forma adicional se debe optar por una metodología. Al respecto mencionan (Sautu, Ruth; Boniolo, Paula; Dalle, Pablo; Elbert, Rodolfo., 2005) que en toda investigación están presentes tres elementos que se articulan entre sí: marco teórico, objetivos y metodología; ellos explican una definición clara de marco teórico, cuando exponen que:

El marco teórico constituye un corpus de conceptos de diferentes niveles de abstracción articulados entre sí que orientan la forma de aprehender la realidad. Incluye supuestos de carácter general acerca del funcionamiento de la sociedad y la teoría sustantiva o conceptos específicos sobre el tema que se pretende analizar. En el nivel más general de la teoría encontramos el paradigma. Este constituye un conjunto de conceptos teórico-metodológicos que el investigador asume como un sistema de creencias básicas que determinan el modo de orientarse y mirar la realidad. Estos principios no son puestos en cuestión por el investigador en su práctica cotidiana: más bien funcionan como supuestos que orientan la selección misma del problema o fenómeno a investigar, la definición de los objetivos de investigación y la selección de la estrategia metodológica para abordarlos. (Sautu et al. 2005, pág. 34)

Las teorías se organizan por un conjunto de proposiciones que se utilizan para explicar procesos y fenómenos; las teorías, influyen y condiciona las preguntas que nos hacemos y el modo en que intentamos responderlas y los objetivos que se proponen; estos, son una construcción del investigador para abordar un tema o problema detectado desde el marco teórico seleccionado; además, como lo mencionan *“los objetivos constituyen el pilar de una investigación y sirven de nexo entre la teoría y la metodología”*. (Sautu et al. 2005, pág. 37)

Además, ellos convergen en que la teoría que se adquiere para fundamento, desde su propia elección conlleva intenciones veladas que se clarifican en los objetivos, implicando una delimitación temporal y de lugar, y procesos para alcanzar

las intenciones como parte de una metodología determinada. *“El objetivo de investigación se deriva de nuestros razonamientos teóricos. A veces empezamos a pensar desde lo empírico y armamos el anclaje teórico; otras veces podemos reflexionar desde las teorías más generales”.* (Sautu et al. 2005, pág. 41)

El marco teórico como soporte conceptual de los propósitos y conceptos teóricos que se utilizaron para el planteamiento del problema del proyecto de intervención sirve de base también para el diseño, tanto en estrategias teórico-metodológicas cuantitativas como cualitativas. En esta etapa del planteamiento teórico de la investigación, el investigador decide qué es lo que necesita saber de su problema de investigación; por lo tanto, deberá buscar cuáles son las teorías necesarias para plantear, fundamentar y validar la propuesta de investigación.

Para quienes trabajan como pensadores de la educación o como educadores en general, y en lo particular los que dan atención a alumnos en el aula, se preguntan, ¿qué se debe saber? pasando por ¿cómo se debe enseñar? y ¿cómo aprendemos?, ¿con qué aprendemos mejor? hasta ¿cómo se origina o cómo se modifica el conocimiento y el aprendizaje? Interrogantes que en cada época encuentran respuestas con fundamentos y visiones diversas.

En atención al impulso que se le da en las políticas internacionales y nacionales a la educación, llamada de calidad y centrada en el aprendizaje dentro de un enfoque por competencias, la realidad nacional en educación básica respecto a estos tres aspectos ha sido una moda, no se ha podido alcanzar el conocimiento y dominio del enfoque, no se ha definido la calidad en educación; lo que queda es el aprendizaje como punto central, pero acompañado por la enseñanza.

Dentro de esa realidad, no se puede enseñar o aprender como hace más de 30 años, existe hoy una condición de conocer (sociedad de la información) y comunicarse (con las tecnologías de la información y comunicación) diferente y relevante favorecida por los medios, particularmente los digitalizados, estos

condicionan muchas de las acciones para el proceso de enseñanza y aprendizaje. Por lo anterior, ya no se puede tener en el aula una actitud únicamente sofista, donde se transmiten los contenidos como conocimientos acabados que el alumno debe incorporar, sin cuestionar demasiado la procedencia de esos conocimientos.

En este sentido y en algunos casos podemos ver que la característica del docente para la didáctica tradicional sigue teniendo vigencia en la actualidad, pese a que en los últimos años ha existido una fuerte influencia de las teorías psicológicas sobre las prácticas educativas, que no han logrado desplazar por completo y en todos los niveles, las metodologías tradicionales.

Sin embargo, se debe seguir trabajando en adquirir formas de enseñar y aprender de acuerdo a los avances tecnológicos que favorecen la información y la comunicación; hoy como en los diferentes siglos de la docencia existe la valorización de la intervención del docente; es importante reconocer que se encuentra en la actualidad apoyada en las derivaciones didácticas de la psicología del aprendizaje constructivista de Bruner y Vygotsky, en las propuestas sociológicas que, considerando a la cultura como una construcción social, proponen como objetivo fundamental de la educación en el ámbito de la escuela, la asimilación y reconstrucción de la cultura.

Al estudiar en esta propuesta de intervención en parte el fenómeno educativo, la mirada está puesta en gran medida en el docente: ¿cómo actúa? ¿Qué enseña? ¿Qué metodología emplea? ¿Cuáles contenidos? ¿Con qué estrategias? Es en esta última pregunta que centra la apuesta de la intervención, atender las estrategias didácticas con principios constructivistas en el desempeño docente.

Como la transformación didáctica del docente es un proceso, será necesario seguir generando y promoviendo la concepción de la nueva escuela que plantea *al proceso de aprendizaje como una tarea constructiva, que nace desde el alumno*

hacia su entorno y tiene al docente como un educador que asiste e instruye. Este proceso pudiera ayudar a cambiar la realidad del proceso de enseñanza en el aula y la escuela, hasta desplazar totalmente las metodologías tradicionales, tan fuertemente enquistadas en nuestro sistema educativo.

La transformación desde la gestión educativa en plantel para este proyecto de intervención, debe comenzar con una actitud de mejora en la observación, detección e intervención de los problemas en la enseñanza y el aprendizaje desde el gestor educativo, en este caso, el subdirector de gestión; es decir, una transformación propositiva, con una determinación firme para exponer e implementar proyectos de intervención, mejorar la vocación hacia la acción pero no de manera precipitada sino luego de la necesaria reflexión para llegar a conclusiones correctas o soluciones viables; y transformación proactiva, para liderar la iniciativa que conlleve a realizar actos encaminados a generar mejoras en función de las circunstancias de la enseñanza en el aula.

En este documento las perspectivas teóricas con las cuales se pretende responder a las demandas educativas actuales dentro del aula, son las que sustentan el *enfoque constructivista* y el *enfoque por competencias*. Con la perspectiva del constructivismo individual (o psicológico) y constructivismo social, siendo el primero identificado con la teoría del aprendizaje de Piaget, del segundo se encuentra influenciado por el trabajo de Vigotsky referido al aprendizaje sociocultural, el cual describe cómo la interacción con adultos, pares más capaces y herramientas cognitivas son internalizadas para formar constructos mentales y el concepto de andamiaje instruccional, en el cual el entorno social o medio ambiente ofrece información que sirve de apoyo para el aprendizaje; el modelo constructivista está centrado en la y el estudiante, y sostiene que él o ella hacen una construcción propia de conocimientos que se van desarrollando día a día.

Del enfoque por competencias, con la perspectiva de que este modelo atiende al proceso formativo del estudiante, más que su cumplimiento con el curso,

lo que permite el desarrollo integral en cada joven, con la consideración superior de que una competencia es la capacidad de responder a diferentes situaciones, e implica un saber hacer (habilidades) con saber (conocimientos), así como la valoración de las consecuencias de ese hacer (actitudes y valores); a partir de esta consideración, una competencia involucra tres dimensiones fundamentales del ser humano: la cognitiva, la valorativa-actitudinal y la práxica o procedimental.

La visión que se considera para el entendimiento de estos dos enfoques, está a partir de que en algún momento estas corrientes se encuentran, pero la diferencia está en que el constructivismo se centra en la adquisición del conocimiento, mientras que las competencias construyen el mejor desempeño para responder a las demandas del entorno.

Actualmente existe una tendencia a aceptar estos enfoques como lo más adecuado para estructurar la base educativa de un sistema económico en una visión de un mundo global; o sólo aceptarlo, como una estrategia educativa local de gobierno que se requiere y para contrarrestar del sistema educativo condiciones adversas en las formas de enseñar y aprender; entre ellas, el uso único del método memorístico, el uso excesivo del pizarrón y gis por parte del docente sin la interacción continua y variada con los alumnos o la des-contextualización; ante esta primigenia visión, se hace necesaria la revisión de principios de las teorías con base constructivista y su papel en el proceso educativo.

En psicología y en educación coexisten varios paradigmas alternativos, es decir, son disciplinas de diversos paradigmas con todas las ventajas y desventajas que esto pueda tener. Se tratará por tanto de reflejar la convergencia de ideas o principios básicos, de enfoques y de autores que, en principio, se sitúan en enfoques teóricos diferentes de la psicología y del aprendizaje.

Para lograr dicha convergencia, se adopta una metodología que integre las propuestas teóricas que se irán presentando, es importante centrar el manejo de

los diversos enfoques, en función de las distintas tareas y situaciones escolares, de la diversidad del alumnado, de los diferentes tipos de agrupamientos que se constituyan, entre otros componentes. En este sentido y para este trabajo, se considera que *el constructivismo en educación es una visión y no la culminación de la mirada*. Por tanto, se revisaran propuestas teóricas y sus principios para ser integrados como teoría y como base de esta investigación.

El acto de investigar implica buscar, reportar y producir material, en este documento, investigar será para ayudar al gestor educativo a enriquecer y mejorar sus acciones como gestor del aprendizaje, para mejorar su práctica al acompañar y asesorar al docente frente a grupo; y, para que los docentes dispongan de material básico para el "pensar cómo" mejorar las formas de enseñar; además, que sea capaz de buscar, seleccionar y decidir sobre las estrategias que ha de utilizar, para mejorar el cómo enseña y lograr aprendizaje en los alumnos, en cualquier contenido.

De este modo y para hacer un primer abordaje teórico-crítico, se expone que: *la exposición de datos e investigaciones no es suficiente para que éstos se conviertan en conocimientos en la mente del aprendiz*. Generalmente, esta condición de existir, a lo que conduce es a la simple memorización. **¿Qué, quién y cómo se debe hacer la enseñanza para no sólo memorizar u olvidar?** El reto de los docentes es lograr que estos datos e informaciones se conviertan en aprendizaje que el estudiante pueda incorporar a su acervo y poner en práctica en su vida diaria.

Primer *apego teórico*. Para comprender la teoría y práctica educativa, desde una propuesta específica, es trascendental identificar la naturaleza y funciones de la educación y de la educación escolar, las características de las situaciones escolares de enseñanza y aprendizaje, un apoyo significativo son las teorías del desarrollo y del aprendizaje inspiradas con los principios básicos de la explicación constructivista (Coll, 2001).

Respecto a cómo se aprende atendiendo las perspectivas constructivistas, de la piagetiana, la teoría genética del desarrollo intelectual, se le ha criticado su énfasis en lo individual y subjetivo del proceso (Piaget, 1978). En otros enfoques, se acentúa la participación de los demás y de la socialización con toda su carga cultural, en esta última aproximación se encuentra Vygotsky (Vygotsky, 1981); desde este enfoque, la intervención educativa tiene un sentido y una intencionalidad marcada por la cultura, los valores y el contexto. La aproximación a la noción constructivista implica revisar la visión acerca de ésta.

Para los principios constructivistas en el discurso psicológico y educativo como lo menciona Coll, *“no hay un solo constructivismo, sino muchos constructivismos, tantos como teorías psicológicas del desarrollo y del aprendizaje inspiradas en, o compatibles con, los principios básicos de la explicación constructivista del psiquismo humano”*. (Coll, 2001, pág. 1)

Con atención en lo anterior, para ampliar y retomando a Coll, es posible distinguir:

Entre el constructivismo inspirado en la teoría genética de Piaget y la escuela de Ginebra: el constructivismo que hunde sus raíces en la teoría del aprendizaje verbal significativo, la teoría de los organizadores previos y la teoría de la asimilación iniciando con los trabajos pioneros de Ausubel en los años cincuenta y sesenta y desarrollado posteriormente por otros autores como Novak o Gowin, el constructivismo inspirado en la psicología cognitiva y más concretamente en las teorías de los esquemas surgidas al amparo de los enfoques del procesamiento humano de la información y, por último, el constructivismo que se deriva de la teoría sociocultural del desarrollo y del aprendizaje enunciada por primera vez por Vygotsky y sus colaboradores en los ya lejanos años treinta y difundida, revitalizada y enriquecida de forma espectacular por numerosos autores a partir de los años setenta. (Coll, 2001, pág. 2)

Hablando de la idea que impulsa el constructivismo en el ámbito de la educación escolar, ésta es la que:

...conduce a poner el acento en la aportación constructiva que realiza el alumno al propio proceso de aprendizaje: es decir, conduce a concebir el aprendizaje escolar como un proceso de construcción del conocimiento a partir de los conocimientos y de las experiencias previas, y la enseñanza como una ayuda a este proceso de construcción... (Coll, 2001, pág. 5).

Se presenta en estas dos referencias, primero, que el constructivismo tiene varias categorías y tendencias que deben ser estudiadas, según las teorías psicológicas del desarrollo y del aprendizaje que configuren el constructivismo que se estudie para su comprensión, y la perspectiva con que se trate o perciba, para la aplicación del constructivismo fundamentado, para una propuesta de intervención educativa; segundo, entender la enseñanza a partir de concebir el aprendizaje escolar como un proceso de construcción del conocimiento a partir de los conocimientos y de las experiencias previas.

Además, esta posición teórica privilegia que las prácticas educativas, dentro de la escuela y fuera de ésta, tienen un rol determinante en el desarrollo de las personas; con ello, se debe de atender bajo qué mirada se conciben la naturaleza, funciones y características de la educación escolar. Esto presupone directa o veladamente, pronunciarse sobre el modelo de sociedad que se quiere contribuir a conformar mediante la educación escolar y sobre el modelo de persona y de ciudadano que ha de formar parte de ella. (Coll, 2001, pág. 9)

Para enseñar, al docente le debe caracterizar su habilidad, de conocer el centro escolar y su comunidad al interior, así como conocer el contexto inmediato y amplio del centro escolar y la comunidad escolar; esto, como el agente que sirve de mediación y guía del aprendizaje escolarizado y el contexto escolar; por la cual, la función docente consiste principalmente en crear o recrear del contexto situaciones y actividades pensadas para promover la adquisición de determinados saberes.

Sin embargo, el docente no está solo para la construcción del conocimiento en la escuela, existe una triada: el papel mediador de la actividad mental constructiva del alumno, los contenidos escolares: saberes preexistentes socialmente construidos y culturalmente organizados y el papel del profesor: guiar y orientar la actividad mental constructiva de los alumnos hacia la asimilación significativa de los contenidos escolares. (Coll, 2001, pág. 12).

Volviendo a la teoría como base en la investigación, la conjetura es, que si comprendemos principios teóricos de la psicología y del aprendizaje, podremos vincularlos hacia las particularidades de la práctica en las formas de enseñar del docente. En una aproximación teórica desde una concepción básica pero no menos importante, se ha definido el aprendizaje, como el cambio de comportamiento de un sujeto frente a una situación dada.

Del aprendizaje. Ángeles Gutiérrez dice que “se ha llegado a una definición del aprendizaje-adaptación (entendido como un cambio que proviene de la experiencia y de la preservación de la organización interna del sistema) que ha puesto en crisis al esquema clásico del estímulo-respuesta” (Ángeles, 2003, pág. 41). En complemento y de acuerdo a lo establecido “para Dewey al igual que para los autores de diversas corrientes educativas de corte constructivista, el punto de partida de toda experiencia educativa son las experiencias previas y los conocimientos que todo niño o joven trae consigo” (Citado en Díaz Barriga Arceo, 2006, pág. 4), experiencias que comunica en la escuela; como consecuencia, la escuela tiene que estructurar en torno a determinadas formas de adaptación y cooperación para la enseñanza y aprendizaje del alumno con otros, debido a que esto es el sustento que lleva a construir el aprendizaje.

Visto así el aprendizaje, consiste en una relación entre lo que no ha sido suministrado ni retenido (lo externo al sujeto) y lo que está dentro del mismo sujeto que aprende; considerando que, eso del interior (que forma parte de su contexto, es conocimiento y aprendizaje previo) fija el logro del proceso de aprendizaje.

La asimilación que se produce en el aprendizaje es, en consecuencia, un proceso de construcción y no de reproducción, el cual supone el dominio tanto de los recursos e instrumentos para aprender, así como de una reflexión acerca de la forma en que aprende; además, en esa asimilación como lo menciona Shuell, "*El aprendizaje es un cambio perdurable en la conducta o en la capacidad de comportarse de una determinada manera, la cual resulta de la práctica o de alguna otra forma de experiencia*". (Según lo interpreta Schunk, 1991 citado en Peggy A. Ertmer y Timothy J. Newby, pág. 4)

Considerando que el aprendizaje es un reflejo en el alumno o aprendiz; una parte relevante previa del primero, referida desde el docente es la que permite su mayor logro y construcción, de acuerdo con Schon (1992, citado en Díaz Barriga Arceo, 2006) debe reconocerse que el aprendizaje del alumno no se da tan sólo porque el profesor le transmite una serie de saberes teóricos o reglas predeterminadas, ni tampoco porque le proporciona instrucciones de cómo hacer las cosas. Es necesario que se dé un dialogo entre ambos (docente-tutor y alumno-practicante).

Hasta aquí, el aprendizaje se concibe como una construcción, su sustento tiene fuentes teóricas que a su vez construyen los fundamentos de enfoques o paradigmas educativos. Considerando que no es en definitiva, ni absolutamente una teoría, puede ser complementaria, porque los factores son diversos y lo que sirva para unos, en otros puede no ser suficiente.

Ante esta condición, la fuente motora para la construcción teórica que fundamenta esta investigación, desde principios de la psicología, toma como base a Coll, quien considera fuentes principales de la visión constructivista de los procesos de enseñanza y aprendizaje escolares a distintos planteamientos derivados de la "*psicología genética, del cognoscitivismo y de la teoría sociocultural, pero al mismo tiempo identifica diversos paradigmas psicoeducativos de un nivel o estatuto más local, como sería el paradigma de la cognición situada*". (Coll, 2001,

citado en Díaz Barriga Arceo, 2006) En este contexto, se impone la tarea de referir principios de estas teorías.

Del Constructivismo. En una aproximación para conocer de este paradigma, resulta necesario su definición desde lo educativo, Coll dice que la idea-fuerza tal vez más representativa, también la más ampliamente compartida es la que se refiere a la importancia de la actividad mental constructiva de las personas en los procesos de adquisición del conocimiento; por lo tanto, *la acción del alumno* sobre el objeto en estudio es la fuente del aprendizaje. (Coll, 2001)

Lo anterior conlleva a referir en un entendimiento paralelo al Cognoscitivismo, que el aprendizaje escolar es un proceso de construcción del conocimiento a partir de los conocimientos y de las experiencias previas. La enseñanza es una ayuda a este proceso. Para el constructivismo:

Sus orígenes se ubican en la década de 1930, particularmente en algunos de los trabajos de Jean Piaget, quien es reconocido como su representante más importante [...] Piaget se cuestiona acerca de la forma en que el individuo construye el conocimiento, particularmente el científico, y cómo pasa de un estado de conocimiento a otro superior [...] Piaget establece que durante todo el desarrollo cognitivo se identifican claramente ciertas etapas, las cuales expresan formas específicas de actuación y cierta lógica particular de los sujetos. El autor reconoce tres etapas en el desarrollo intelectual: la sensoriomotriz, la etapa de las operaciones concretas y la de las operaciones formales [...] distingue también entre tres tipos de conocimiento que el sujeto puede elaborar cuando interacciona con los objetos físicos y sociales: conocimiento físico, lógico-matemático y social [...] La teoría psicogenética establece que, para que el sujeto adquiera ciertos aprendizajes, es necesario que alcance los niveles cognitivos que cada uno de los estadios de desarrollo supone.. (Ángeles, 2003, págs. 29 - 38).

La teoría psicogenética de Jean Piaget no es propiamente una teoría de la educación, pero constituye una referencia obligada para los educadores, pues en ella existen innumerables implicaciones para la pedagogía y la didáctica, debido a

que ofrecen un marco conceptual que permite interpretar la forma como se construye el conocimiento en el sujeto.

Para Piaget, el aprendizaje es un proceso de construcción y de intercambio entre el sujeto y la realidad. El sujeto intenta conocer la realidad (lo que le rodea). Todo aprendizaje parte de un interrogante acerca de la realidad que plantea un problema; es la búsqueda de la respuesta, la que permite arribar a nuevos conocimientos. El aprendizaje escolar tiene que estar encausado a generar problemas que sean motivo de conocimientos para la búsqueda activa de soluciones por parte de los niños, adaptando al niño al medio social adulto.

La gran diferencia entre el cognitivismo y el constructivismo tiene que ver con la manera como se llega al conocimiento, asunto que en posición constructivista, queda plenamente en manos de quien aprende, con lo que el trabajo del *facilitador* es ayudarlo a hacer dicha construcción en modo activo o interactivo.

Peggy A. Ertmer & Timothy J. Newby, afirman que:

Los constructivistas no niegan la existencia del mundo real, pero sostienen que, lo que conocemos de él, nace de la propia interpretación de nuestras experiencias. Los humanos crean significados, no los adquieren (...) Los estudiantes no transfieren el conocimiento del mundo externo hacia su memoria; más bien construyen interpretaciones personales del mundo basados en las experiencias e interacciones individuales (...) Tanto el estudiante como los factores ambientales son imprescindibles para el constructivismo, así como también lo es la interacción específica entre estas dos variables que crean el conocimiento (Peggy A. Ertmer y Timothy J. Newby, 1993, págs. 17 - 18).

La *interrelación entre el estudiante y los factores ambientales* son necesarios para la construcción del conocimiento. A partir de esa construcción, la conducta y el cambio de conducta están determinada por situaciones donde se imparte conocimiento, un modo es, a través de enseñanza constructivista, de tal forma que

las situaciones ayudan a producir conocimiento desde las actividades de comunicación e la interacción entre los alumnos. Como consecuencia es básico que el aprendizaje tenga lugar en ambientes reales y que las actividades de aprendizaje seleccionadas estén vinculadas con las experiencias vividas por los estudiantes.

De acuerdo con Bednar et al:

[...] un concepto esencial en el enfoque constructivista es que el aprendizaje siempre toma lugar en un contexto y que el contexto forma un vínculo inexorable con el conocimiento inmerso en él [...] Para ser exitoso, significativo y duradero, el aprendizaje debe incluir los tres factores cruciales siguientes: actividad (ejercitación), concepto (conocimiento) y cultura (contexto). (Bednar et al., 1991, Citado en Peggy A. Ertmer y Timothy J. Newby, pág. 19)

Por lo tanto, es esencial que el docente cuando provea instrucción describa las tareas con precisión; el docente con mirada constructivista, detalla métodos y estrategias que auxiliarán al estudiante explorar activamente temas en determinados ambientes, sencillos o complejos; este docente realiza actividades asesorando y acompañando a los alumnos, como grupo en equipos y en lo individual. Algunas de las estrategias específicas utilizadas por docentes constructivistas incluyen: situar las tareas en contextos reales, monitoreo del estudiante, aprendizaje cooperativo, debate, discusión, conciencia reflexiva, realización de proyectos y elaboración de productos, representación de prácticas profesionales o técnicas entre otros.

El aprendizaje es siempre un proceso de actividad inversa a la simple recepción pasiva de conocimientos, donde éstos son construidos por el alumno y otros que aprende; los conocimientos incorporados del que aprende, son resultado de una construcción progresiva. El conocimiento, como proceso de desarrollo comienza con un nivel de dificultad menor a un mayor grado de complejidad.

En consecuencia, entre los principios específicos constructivistas pertinentes para el diseño de la enseñanza docente se tienen: aprendizaje anclado en contextos significativos, aplicar activamente lo que se aprende, volver sobre el contenido en distintos momentos, resolución de problemas de forma colaborativa.

De acuerdo con Duffy y Jonassen,

Tanto los cognitivistas como los constructivistas perciben al estudiante como un ser activamente comprometido en el proceso de aprendizaje, sin embargo, los constructivistas observan al estudiante como algo más que un simple procesador activo de información: el estudiante elabora e interpreta la información suministrada. (Duffy y Jonassen, 1991, citado en Peggy A. Ertmer y Timothy J. Newby, pág. 22)

Además, las acciones del alumno deben ser orientadas para una visión autoconstructiva, autodirigida y autoevaluativa; primero, del proceso; segundo, del aprendizaje-resultado. En términos de competencias, el docente por tanto, planea y facilita el proceso de aprendizaje, auxiliado básicamente por sus propuestas didácticas, él crea (prevé, diseña, *planea*) la situación de aprendizaje -proceso, aprendizaje, resultado y evaluación-, anticipándose a un esquema de aprendizaje que el alumno va a realizar.

Del Cognoscitivismo. En los enfoques psicológicos que superan el estímulo físico y la reacción como forma de aprender, toman importancia:

[...] los aspectos cognitivos de la conducta, aspectos internos relacionados con la adquisición y procesamiento de la información, con lo cual la psicología recupera una realidad fundamental de su objeto de estudio. Es lo cognitivo, precisamente, lo que distingue las conductas psicológicas de las conductas fisiológicas [...] El paradigma se interesa en el estudio de las representaciones mentales, en su descripción y explicación, así como el papel que desempeñan en la producción de la conducta humana" (Ángeles, 2003, págs. 19-20).

El énfasis está en promover el procesamiento mental y su relación con el entorno. Al respecto dice,

Uno de los autores pertenecientes a la corriente cognoscitivista más moderna R. Feuerstein [...] dice que las variables fundamentales que apoyan su teoría son [...] La inteligencia es un resultado de la interacción entre el organismo y el ambiente [...] El potencial de aprendizaje: indica las posibilidades de un sujeto para aprender, en función de la interacción con el medio. Serán mayores si el ambiente es más rico, culturalmente [...] Las diferencias individuales, sociales y contextuales pueden generar avances más lentos o más rápidos, pero siempre será posible mejorar el desarrollo cognitivo si la intervención es adecuada. (Ángeles, 2003, págs. 27-28).

Lo que promueve el aprendizaje para *“el cognitivismo, como el conductismo enfatiza el papel que juegan las condiciones ambientales en la facilitación del aprendizaje. Las explicaciones instruccionales, las demostraciones, los ejemplos demostrativos y la selección de contraejemplos correspondientes, se consideran instrumentos para guiar el aprendizaje del alumno”*. (Peggy A. Ertmer y Timothy J. Newby, 1993, pág. 12). Dice Shuell, que *“el enfoque cognitivo se concentra en las actividades mentales del estudiante que conducen a una respuesta y reconocen los procesos de planificación mental, la formulación de metas y la organización de estrategias”*. (Shuell, 1986, citado en Peggy A. Ertmer y Timothy J. Newby, pág. 12)

Dentro del proceso de aprendizaje, *el conocimiento previo es relevante para distinguir las semejanzas y diferencias con la nueva información*; para el mismo proceso,

Los cognitivistas examinan al estudiante para determinar su predisposición para el aprendizaje [...] analizan al estudiante para determinar cómo diseñar la instrucción [...] dan énfasis en la participación activa del estudiante en el proceso de aprendizaje [...] énfasis en la estructuración, organización y secuencia de la información para facilitar su óptimo procesamiento [...] trabajan en la creación de ambientes de aprendizaje que permitan y estimulen a los estudiantes a hacer conexiones con material previamente aprendido [...] (Peggy A. Ertmer y Timothy J. Newby, 1993, págs. 14-15)

Como consecuencia, para el proceso de enseñar en el aula también (Peggy A. Ertmer y Timothy J. Newby, 1993) aluden que:

Tales énfasis cognitivos implican que las tareas principales del educador/diseñador incluyen: (1) comprender que los individuos traen experiencias de aprendizaje variadas a la situación de instrucción, las cuales pueden impactar los resultados de aprendizaje; (2) determinar la manera más eficiente de organizar y estructurar la nueva información para conectar con los conocimientos, habilidades, y experiencias previamente adquiridas por los estudiantes; y (3) organizar práctica con retroalimentación de tal forma que la nueva información sea efectiva y eficientemente asimilada y/o acomodada dentro de la estructura cognitiva del estudiante. (Peggy A. Ertmer y Timothy J. Newby, 1993, pág. 16)

En relación a este paradigma psicoeducativo, de forma sintética, su caracterización en lo referente al alumno: es procesador activo de la información que posee competencia cognitiva para aprender estratégicamente y solucionar problemas; del profesor, organizador de la información que tiende puentes cognitivos, y actúa como promotor de habilidades del pensamiento y estrategias para un aprendizaje significativo; de la enseñanza, inducción de conocimiento esquemático significativo y de estrategias cognitivas: el cómo del aprendizaje; y por último, del aprendizaje: determinado por conocimientos y experiencias previas; construcción significativa de representaciones y significados. (Díaz Barriga Arceo, 2006)

Del aprendizaje significativo: Ausubel publica en 1963 su obra “Psicología del aprendizaje verbal significativo”. Su teoría acuña el concepto de aprendizaje significativo para distinguirlo del repetitivo o memorístico y señala que el papel que juegan los conocimientos previos del estudiante en la adquisición de nuevas afirmaciones es relevante. Para Ausubel lo fundamental, por lo tanto, es conocer las ideas previas de los estudiantes.

Ausubel planteó que las tres condiciones necesarias para que se produzca un aprendizaje significativo son: 1) Que los materiales de enseñanza estén

estructurados lógicamente con una jerarquía conceptual, situándose en la parte superior los más generales, inclusivos y poco diferenciados; 2) Que se organice la enseñanza respetando la estructura psicológica del estudiante, es decir, sus conocimientos previos y sus estilos de aprendizaje; 3) Que los estudiantes estén motivados para aprender.

Ausubel agrega la conceptualización del aprendizaje como proceso cognitivo-afectivo, desde esta concepción la enseñanza es un proceso de interrelación y comunicación continua entre docentes y estudiantes en el marco de un clima social con valores y actitud de gusto por aprender dentro de un contexto comunitario, en el que se manifiestan una serie de problemáticas que el estudiante debe resolver.

De acuerdo con Ausubel, “el aprendizaje significativo es el mecanismo humano, por excelencia, para adquirir y almacenar la inmensa cantidad de ideas e informaciones representadas en cualquier campo de conocimiento” [...] Habla que la no-arbitrariedad y sustantividad son las características básicas del aprendizaje significativo. La no-arbitrariedad quiere decir que el material potencialmente significativo se relaciona de manera no-arbitraria con el conocimiento ya existente en la estructura cognitiva del aprendiz; y, la sustantividad significa que lo que se incorpora a la estructura cognitiva es la sustancia del nuevo conocimiento, de las nuevas ideas, no las palabras precisas usadas para expresarlas. (Ausubel 1963, citado cit. en Moreira pág. 2)

De esta forma, el proceso de aprendizaje significativo está en la relación de: lo no arbitrario y lo sustantivo de ideas simbólicamente expresadas con algún aspecto relevante de la estructura de conocimiento del que aprende; en esta relación es, también, en la que el conocimiento previo se modifica por la adquisición de nuevos significados. Es notorio que el conocimiento previo, lo que la estructura cognitiva del que aprende es la variable crucial para el aprendizaje significativo.

En oposición, cuando lo que se desea que el estudiante aprenda es relacionable con la estructura cognitiva solamente de manera arbitraria y literal, no da resultado la adquisición de significados para el que aprende, el aprendizaje se distingue como mecánico o automático, quizá transitorio, pero no es característica del aprendizaje significativo. El *aprendizaje significativo*, por definición, implica *adquisición y construcción de significados, depende de la interacción social, disposición del que aprende para lo nuevo a su estructura cognitiva.*

De lo necesario, aprender lo axiológico, de acuerdo a Ausubel, al explicitar las condiciones del aprendizaje significativo, en cierta forma tiene en consideración el lado afectivo de la cuestión:

[...] el aprendizaje significativo requiere no sólo que el material de aprendizaje sea potencialmente significativo (idea central expuesta, relacionable a la estructura cognitiva de manera no-arbitraria y no-litera), sino también que el aprendiz manifieste una disposición para relacionar el nuevo material de modo sustantivo y no-arbitrario a su estructura de conocimiento. (Ausubel 1963, citado cit. en Moreira pág. 13)

Para la parte afectiva en el aprendizaje, Joseph Novak

[...] dio un toque humanista al aprendizaje significativo. [...] Novak tiene lo que él llama su teoría de educación (ibíd.): El aprendizaje significativo subyace a la integración constructiva entre pensamiento, sentimiento y acción lo que conduce al engrandecimiento (“empowerment”) humano. (Joseph Novak 1977, 1981, citado en Moreira pág. 13)

De lo referido, se impone el entendimiento que la predisposición para aprender es una de las condiciones para el aprendizaje significativo desde la visión Ausubeliana, y para Novak, está relacionada con la experiencia afectiva que el aprendiz tiene en el evento educativo.

De esta forma, predisposición para aprender y aprendizaje significativo guardan entre sí una relación recíproca: el aprendizaje significativo requiere

predisposición para aprender y, al mismo tiempo, genera este tipo de experiencia afectiva; el aprendizaje, lo facilitan.

El aprendizaje significativo de acuerdo a Ausubel, es la incorporación de nueva información en las estructuras cognitivas del sujeto, pero establece una clara distinción entre aprendizaje memorístico y aprendizaje significativo. El aprendizaje memorístico es aquel en el cual los contenidos están relacionados entre sí de un modo arbitrario, careciendo de significado para el sujeto. El aprendizaje es significativo cuando se relaciona, de manera esencial, nueva información con lo que el alumno ya sabe. (cit. en Velázquez Mercado, pág. 14) Es decir, el alumno puede incorporar esa nueva información en las estructuras internas de conocimiento que ya posee. A esto denomina Ausubel asimilación del nuevo conocimiento. Es así que el material presentado al alumno adquiere significación al entrar en relación con conocimientos anteriores.

Del paradigma sociocultural. Es aquel modelo basado en el constructivismo, que impone que el conocimiento además de formarse a partir de las *relaciones ambiente y sujeto*, se le suma el factor *entorno social*. Los nuevos conocimientos se forman a partir de los propios esquemas de la persona producto de su realidad, y su relación con los demás individuos que lo rodean. El autor más representativo de esta corriente es Lev S. Vygotsky quien desarrolla el paradigma a partir de la década de 1920.

Ángeles Gutiérrez puntualiza que hay elementos nucleares de la teoría de este paradigma, tales como los siguientes:

Las funciones psicológicas superiores tienen su raíz en las relaciones sociales. Esto significa que la comprensión, la adquisición del lenguaje y los conceptos, entre otros procesos, se realiza como resultado de la interacción del individuo con el mundo físico pero, particularmente, con las personas que lo rodean (...) Los procesos psicológicos superiores pueden entenderse mediante el estudio de la actividad mediada instrumental. Para poder actuar sobre los objetos, el individuo tiene que utilizar

ciertos instrumentos de naturaleza sociocultural los cuales, según Vygotsky, son básicamente de dos tipos: las herramientas y los signos. Cada uno de ellos orienta en cierto sentido la actividad del sujeto: las herramientas permiten que el sujeto transforme los objetos (orientados externamente), mientras que los signos producen cambios en el sujeto que realiza la actividad (orientados internamente) (...) Vygotsky considera que es precisamente el aprendizaje logrado a través de la participación en actividades organizadas y con el apoyo de otros individuos más preparados, como se puede incidir en el desarrollo de procesos cognitivos más complejos. (Ángeles, 2003, págs. 29 - 30)

La propuesta de Vygotsky es tener organizada la enseñanza bajo principios de interacción y colaboración entre los que aprenden y los que enseñan, bajo estas condiciones:

[...] la enseñanza, debidamente organizada, puede conducir a la creación de zonas de desarrollo próximo (ZDP), es decir, relacionar lo que es capaz de hacer ahora el sujeto con lo que será capaz de hacer mañana, con el apoyo de otros individuos más capaces. (Ángeles, 2003, pág. 30)

En esta perspectiva, el profesor es un agente cultural, un mediador entre el saber sociocultural y los procesos y mecanismos de apropiación por parte de los estudiantes.

Como corolario de esta parte: la enseñanza docente consiste, en crear zonas de desarrollo próximo entre los alumnos, por medio *sistemas de apoyo y ayuda* (andamiaje y monitoreo). El docente debe gestionar los procesos de apropiación de saberes y el uso de instrumentos de mediación socioculturalmente reconocidos, integrando a todos los estudiantes en un proceso de construcción colectiva.

En relación a la metáfora del andamiaje, se considera que *“fue propuesta, originariamente, en un trabajo de Wood, Bruner y Ross para ilustrar los procesos de enseñanza y aprendizaje que tienen lugar en las interacciones entre las personas adultas y las criaturas”*. (Guilar, 2009)

Con la creación del concepto de andamiaje, se alude a un proceso de cooperación entre un experto y un aprendiz. Gradualmente, el experto va retirando su ayuda, en la medida que el niño pueda ir realizando la actividad por su propia cuenta. Lo que hace el docente es brindar un andamiaje; es decir, una estructura, sobre la cual el alumno puede descansar para lograr su propia construcción del conocimiento. Hablar del andamiaje es una referencia a una forma de descubrimiento guiado mediante el cual, el docente o facilitador va llevando de manera prevista o espontánea y natural, el proceso de construcción del conocimiento. (Guilar, 2009)

En el proceso de construcción del aprendizaje,

Los andamios o, sistemas de ayuda en los procesos de enseñanza – aprendizaje, permiten moverse en seguridad hacia el próximo escalón. Y el próximo escalón es siempre la apropiación de una determinada herramienta cultural (la lectura, la escritura, la notación matemática, el uso de Internet, etc.). (Guilar, 2009, pág. 239)

En el paradigma sociocultural, la caracterización en lo referente al alumno, de acuerdo con Díaz Barriga Arceo, es un ser social que efectúa una apropiación o reconstrucción de saberes culturales y, participa en prácticas que le permiten aculturarse y socializarse; del profesor, explica que es un agente cultural que realiza una labor de mediación entre el saber sociocultural y los procesos de apropiación de los alumnos mediante un ajuste de la ayuda pedagógica; de la enseñanza, dice que debe ser de transmisión de funciones psicológicas y saberes culturales mediante interacción en la zona de desarrollo próximo; y del aprendizaje dice que promueve el desarrollo mediante interiorización y apropiación de representaciones y procesos; esto resulta una labor de construcción e interacción conjunta con el alumno. (Díaz Barriga Arceo, 2006)

El paradigma sociocultural se relaciona con el paradigma cognitivo, debido a que en ambos el conocimiento es un proceso de interacción entre el sujeto y el

medio, sin embargo en el sociocultural, el medio está entendido como algo social y cultural, no solamente físico.

Ante estas directrices y de acuerdo con Feldman:

[...] la actividad de enseñanza requiere el dominio de recursos necesarios para actuar con idoneidad, pertinencia, eficacia y adecuación a las necesidades de quienes deben beneficiarse con la educación [...] se propone que la función principal de la actividad docente es la creación de ambientes adecuados para facilitar diferentes tipos de aprendizaje y que existen formas generales para promoverlos. (Feldman, 2010, pág. 11)

En tanto, es imprescindible dominar los conocimientos que son objeto de enseñanza como necesidad superior para enseñarlos. *La capacidad docente consiste en poder realizar el procesamiento pedagógico del conocimiento, su planificación y la guía de los alumnos para desarrollar en ellos aprendizaje.* Las características básicas consisten en tareas tales como: planificar, dirigir la clase, comunicar, coordinar el grupo, diagnosticar, evaluar, organizar actividades, etc. (Feldman, 2010)

De forma sintética se presenta en la siguiente tabla, enfoque pedagógico y autor, la teoría que desarrolla y la implicación didáctica para el docente; estos datos son, conocimientos a los que se ciñe esta investigación para su acción. Su valor de análisis es a partir de saber cómo que constituyen el énfasis teórico que adopta cada autor y sus implicaciones didácticas para su aprovechamiento en el desempeño docente; y de este análisis, poder caracterizar y organizar elementos que componen la intervención del presente proyecto.

Se pretende entonces al analizar esta tabla y con lo reportado en la investigación del marco teórico, tener bases firmes teóricas y obtener instrumentos o mediadores necesarios para que estos puedan ser llevados a la práctica.

Tabla 1. Enfoques y modelos educativos centrados en el aprendizaje

Síntesis de Enfoques pedagógicos			
Enfoque pedagógico/Autor	Teoría		El docente. Implicación didáctica
Sociocultural: Vygotsky	<p>El autor más representativo de esta corriente es Lev S. <i>Vygotsky</i> quien desarrolla el paradigma a partir de la década de 1920. Zona de desarrollo próximo. (<i>ZDP</i>), es decir, relacionar lo que es capaz de hacer ahora el sujeto con lo que será capaz de hacer mañana, con el apoyo de otros individuos más capaces. Se deben relacionar los alumnos. El paradigma sociocultural se relaciona con el paradigma cognitivo. Para poder actuar sobre los objetos, el individuo tiene que utilizar ciertos instrumentos de naturaleza sociocultural los cuales, según Vygotsky (1979) son básicamente de dos tipos: las herramientas y los signos. Cada uno de ellos orienta en cierto sentido la actividad del sujeto: las herramientas permiten que el sujeto transforme los objetos (orientados externamente), mientras que los signos producen cambios en el sujeto que realiza la actividad (orientados internamente).</p>	<p>Las funciones psicológicas superiores tienen su raíz en las relaciones sociales. Esto significa que la comprensión, la adquisición del lenguaje y los conceptos, entre otros procesos, se realiza como resultado de la interacción del individuo con el mundo físico pero, particularmente, con las personas que lo rodean. La <i>evaluación dinámica</i>, propuesta por Vygotsky, se centra en el proceso de los estudiantes y se orienta a determinar los niveles de desarrollo alcanzados en un contexto determinado.</p>	<p>El profesor es un agente cultural, un mediador entre el saber sociocultural y los procesos y mecanismos de apropiación por parte de los estudiantes. La relación entre los niños. Vygotsky considera que es precisamente el aprendizaje logrado a través de la participación en actividades organizadas y con el apoyo de otros individuos más preparados, como se puede incidir en el desarrollo de procesos cognitivos más complejos. La enseñanza consiste, básicamente, en crear zonas de desarrollo próximo con los alumnos, por medio de la estructuración de sistemas de andamiaje (sistemas de apoyo y ayuda) flexibles y estratégicos. El profesor debe promover los procesos de apropiación de los saberes y los instrumentos de mediación socioculturalmente aceptados, aprovechando su influencia y estimulando la participación de todos los estudiantes en un</p>

			<p>proceso de construcción colectiva.</p> <p>La instrucción se realiza mediante el aporte de apoyos estratégicos: especial importancia adquieren la conducta de imitación y el uso del discurso lingüístico (preguntas, demandas, peticiones, explicaciones, etc.) El maestro (experto) trata de "enseñar", aunque no hay enseñanza directa en sentido estricto: más bien induce, modela, clarifica, resume o hace preguntas. Por su parte, los estudiantes proponen, ejercitan y practican las habilidades que se pretenden enseñar.</p>
<p>Psicogenética/ Constructivista Piaget</p>	<p>Proceso de aprendizaje ligado a los procesos de crecimiento. La problemática fundamental del paradigma es epistémica. Piaget se cuestiona acerca de la forma en que el individuo construye el conocimiento, particularmente el científico, y cómo pasa de un estado de conocimiento a otro superior.</p> <p><i>Piaget</i> distingue también entre tres tipos de conocimiento que el sujeto puede elaborar cuando interacciona con los objetos físicos y sociales: conocimiento físico, lógico-matemático y social, el</p>	<p>Que debe hacer cada niño en cada etapa</p> <p>Las categorías centrales de la teoría constructivista son la teoría de la equilibración y la teoría de los estadios. La primera permite explicar la forma en que el sujeto integra la nueva información a los esquemas previos que ha construido. Con relación a la teoría de los estadios, Piaget establece que durante todo el desarrollo cognitivo se identifican claramente ciertas etapas, las cuales expresan formas específicas de actuación y cierta lógica particular de los</p>	<p>La construcción del conocimiento depende de los conocimientos o representaciones acerca de la realidad y de la actividad a realizar, así como de la actividad interna o externa que el sujeto realice. El punto de partida de todo aprendizaje son los conocimientos previos. El conocimiento es resultado del aprendizaje; en consecuencia, los modelos educativos deben enfatizar la propia construcción y organización del conocimiento del individuo. El aprendizaje se produce cuando entran en conflicto lo que el estudiante sabe</p>

	<p>conocimiento lógico matemático desempeña un papel fundamental en el aprendizaje, dado que permite conformar estructuras y esquemas; sin éste, los conocimientos físicos y sociales no pueden asimilarse ni organizarse cognitivamente.</p>	<p>sujetos. El autor reconoce tres etapas en el desarrollo intelectual: la sensoriomotriz, la etapa de las operaciones concretas y la de las operaciones formales.</p>	<p>con lo que debería saber.</p>
<p>Cognositivismo/Ausubel/ J. Bruner</p>	<p>Aprendizaje significativo <i>Ausubel</i>.</p> <p>Paradigma psicogenético de Piaget o el paradigma sociocultural representado por Vygotsky, ambos de raíz cognoscitivista. Comportamiento humano desde la perspectiva de las cogniciones o conocimientos. Los aspectos cognitivos de la conducta, aspectos internos relacionados con la adquisición y procesamiento de la información. Bruner. Este autor plantea, como base de su teoría, que el ser humano no puede desarrollarse si no es mediante la educación y que, forzosamente, el desarrollo del pensamiento es ayudado desde el exterior. Piensa que el desarrollo del individuo se lleva a cabo en etapas, pero le atribuye más importancia al ambiente que al desarrollo. Los procesos educativos no son sino prácticas y actividades sociales mediante las</p>	<p>Durante toda la década de los sesentas Ausubel. Propuesta sobre el aprendizaje en contextos escolarizados. Existen diferencias en los procesos de aprendizaje que se producen en las aulas: uno, el tipo de aprendizaje que realiza el estudiante; otro, el tipo de estrategia o metodología de enseñanza que se utiliza. El aprendizaje está centrado en el sujeto que aprende, concebido básicamente como un ente procesador de información, capaz de dar significación y sentido a lo aprendido. De aquí se desprende la noción de aprendizaje significativo. Es el proceso mediante el cual una nueva información (un nuevo conocimiento) se relaciona de manera no arbitraria y sustantiva (no literal) con la estructura cognitiva de la persona que aprende.</p>	<p>Ausubel. Pero sólo será significativo si la información recibida se enmarca en la estructura conceptual que el estudiante posee. La responsabilidad del profesor, en este sentido, consiste en propiciar situaciones didácticas que favorezcan el aprendizaje significativo, dado que este se asocia con niveles superiores de comprensión y es más resistente al olvido. La teoría instruccional de Bruner establece los siguientes aspectos. Crear una disposición favorable al aprendizaje Estructurar el conocimiento para estructurar su comprensión Establecer la secuencia más eficiente para presentar los contenidos que se deben aprender Especificar los procedimientos de recompensa y castigo, procurando abandonar las motivaciones extrínsecas a favor de las intrínsecas.</p>

	cuales los grupos humanos ayudan a sus miembros a asimilar la experiencia colectiva culturalmente organizada. Propone el concepto del currículo en espiral (o recurrente), el cual supone que, a medida que se avanza a niveles superiores, los núcleos básicos de cada materia aumentan en cantidad y profundidad	Psicología instruccional Teoría de los esquemas Programas de entrenamiento en estrategias cognitivas y metacognitivas. Enfoque de expertos y novatos.	
--	--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	--

(Ángeles, 2003)

Del enfoque por competencias. Es necesario no salirse de las condiciones actuales en el mundo, en sus diferentes ámbitos de desarrollo, en este caso particularmente en lo educativo, éste tiene varias exigencias derivadas de las ambiciones gobierno-económicas, en un marco del mundo globalizado. Ante el panorama internacional en educación, México realizó la Reforma Integral de la Educación Básica (RIEB) que conllevó a obtener el plan de estudios 2011, centrados en la adopción del enfoque por competencias. Esto, entre otras urgencias, reclama un rol diferente del docente según las bases teóricas del constructivismo y cognitivismo; debiendo transformar las actividades tradicionales de enseñanza-aprendizaje, en actividades que construyan conocimiento y aprendizaje significativo.

Atendiendo nociones sobre competencias y de acuerdo con Frade:

Una persona es competente cuando sabe las cosas y puede resolver lo que encuentra. Por eso, una competencia es una capacidad adaptativa, cognitivo-conductual para responder a las demandas del entorno con cierto nivel de adecuación [...], es necesario adoptar un nuevo paradigma; el que está centrado en el desarrollo de las capacidades adaptativas y cognitivo-conductuales que permitirá a los estudiantes salir adelante en la época que les tocará vivir; asunto que se centra en la construcción del desempeño frente a las diferentes exigencias que se presentan en el medio ambiente en que se desenvuelve [...], lo importante ahora es desarrollar las

capacidades necesarias para responder a las demandas del entorno y no sólo la transmisión o construcción del conocimiento, las competencias deberán concretizarse desde el perfil hasta las unidades más simples del programa en desempeños más específicos. (Frade 2008, Citada en Antología, 2011, pág. 2-5)

En una aproximación a la definición de competencia en educación, de acuerdo con Francois Lasnier es, “...*saber hacer, complejo resultado de la integración, movilización y adecuación de capacidades y habilidades (cognitivas, afectivas, psicomotoras o sociales) y de conocimientos utilizados eficazmente en situaciones similares*”. (Francois Lasnier 2000, citado en Antología, 2011, pág. 9)

De acuerdo con Perrenoud (1998 cit. En Antología, 2011)

El concepto de competencia representará aquí una capacidad de movilizar varios recursos cognitivos para hacer frente a un tipo de situaciones. Esta definición insiste en cuatro aspectos:

1. Las competencias no son en sí mismas conocimientos, habilidades o actitudes, aunque movilizan, integran, orquestan tales recursos.
2. Esta movilización sólo resulta pertinente en situación, y cada situación es única, aunque se la pueda tratar por analogía con otras, ya conocidas.
3. El ejercicio de la competencia pasa por operaciones mentales complejas, sostenidas por esquemas de pensamiento (Altet, 1996; Perrenoud, 1996, 1998g), los cuales permiten determinar (más o menos de un modo consciente y rápido) y realizar (más o menos de un modo eficaz) una acción relativamente adaptada a la situación.
4. Las competencias profesionales se crean, en formación, pero también a merced de la navegación cotidiana del practicante, de una situación de trabajo a otra (Le Boterf, 1997). (Perrenoud, 1998 citado en Antología, 2011, pág. 26)

Para el uso de competencias, debe existir una redacción específica, que de acuerdo con Frade, es necesario observar que las competencias deben contar con una estructura gramatical que garantice que así como están redactadas se aplicarán en el salón de clase, por lo que se deben escribir en presente, en la tercera persona singular, puesto que esto se convierte en un imperativo para el docente. Por ejemplo, si la competencia dice:

“Lee, comprende e interpreta diferentes tipos de texto”, eso es exactamente lo que se debe hacer en el aula; en cambio sí se redacta en infinitivo o en futuro, ya no es responsabilidad de nadie, puesto que se parte del principio de que algún día el estudiante lo logrará. (Frade 2008, citada en Antología, 2011, pág. 5)

Una idea inicial, radica en el supuesto de que al abordar el enfoque por competencias y procesos constructivistas, cuyo eje central es la construcción del conocimiento, éste se logra al trasladar a otros contextos, con el mismo sentido y desde el momento de planear y de dar la clase, si se atendieron las demandas del entorno.

Considerando *el desempeño del docente* en el aula, de acuerdo con Frade, deberá diseñar escenarios de aprendizaje llamados *situaciones didácticas* (Frade 2008, citada en Antología, 2011), en las que se busque la resolución de problemas, el análisis de casos, la elaboración de proyectos innovadores, la realización de investigaciones en las que se ponga el acento en la comprobación de las hipótesis que tengan los estudiantes sobre ciertos fenómenos, hechos, procesos o conocimientos, la ejecución de diversos experimentos, la organización de eventos, o bien la elaboración de productos concretos como pueden ser ensayos, libros propios, manuales, recetas, instructivos, etc.

Lo que prevemos hacer (la planeación: de la enseñanza y del aprendizaje) en el aula bajo el enfoque por competencias y procesos constructivistas, también debe hacerse en el proceso de evaluación; se trata, de identificar en qué medida se despliegan (y se alcanzan) las competencias que han ido desarrollando frente a las demandas concretas del entorno; el énfasis estará en el análisis y valoración del *desempeño del alumno*. Esto tiene como consecuencia y necesidad, obtener evidencias de lo que saben hacer, tanto durante el proceso de aprendizaje como del resultado del alumno, considerando los factores cualitativo y cuantitativo; para que, con esa información poder identificar lo que le falta por aprender.

Lo anterior atiende a la noción de que el alumno debe desarrollar su capacidad metacognitiva; es decir, la habilidad para analizar su propio desempeño, ya que al hacerlo, podrá identificar sus aciertos para repetirlos y mejorarlos y, de sus errores evitarlos; y sus errores para evitarlos; así como lo que necesita modificar, esto es la base para poder ser competente.

Tenemos de esta manera, la tarea de lograr que los docentes posean competencias para la tarea educativa dentro y fuera del aula; que estos mismos docentes desarrollen competencias en los alumnos para alcanzar las unidades más simples del plan y programa de estudios, con desempeños más específicos, hasta el perfil de egreso de la educación básica. Lo anterior trae una nueva definición en el tipo y particularidades de la mediación, que el docente debe formalizar desde la enseñanza para la construcción del aprendizaje.

Conclusiones del marco teórico

La psicología como disciplina científica ha aportado a la educación dando explicaciones sobre el aprendizaje en las personas. El interés de estos estudios se han enfocado en el sujeto: en la forma en que aprende y en los factores que intervienen en ese proceso; con la finalidad, que éstas favorezcan a los docentes para diseñar propuestas educativas de enseñanza que permitan que los alumnos logren el aprendizaje.

En la teoría y práctica de la educación actual, se rechaza la idea de que el individuo es sólo un reproductor de saberes culturales y científicos o aprendiz de estos; además, se niega que el aprendizaje se reduzca a la acumulación de información; con estos embates, también se niega la educación tradicional de emisor y receptor.

El logro relevante del docente en el aprendizaje de los alumnos, radica en enriquecer la estructura cognitiva de estos, puesto que ellos tienen conocimientos

previos; lo cual para el docente implica tener un conocimiento suficiente de las competencias (destrezas, habilidades y actitudes) obtenidas y las que se desea desarrollar en los alumnos; por lo tanto, al docente le es necesario tener conocimientos y competencias asociadas a las áreas de diseño de estrategias didácticas para la enseñanza, el aprendizaje y la evaluación en el marco del enfoque por competencias que señala el plan de estudios vigente.

Como efecto y en apego al sustento teórico presentado, existe la posibilidad de intervenir en el mejoramiento del proceso de aprendizaje a partir de mejorar el proceso de enseñanza del docente, esto requiere propuestas educativas sustentadas en enfoques cognitivo-socio-cultural, que realcen el transitar en propuestas centradas en el aprendizaje, desde la situación del contexto interno y externo del alumno; que pretendan obtener aprendizaje significativo, sin olvidar la necesidad de interacción continua entre estudiantes y el docente, sin dejar de lado los aspectos afectivos.

En consecuencia, los docentes deben poseer competencias específicas para la tarea educativa dentro y fuera del aula, esto como urgencia para la reconstrucción de una nueva definición en el tipo y particularidades de la mediación docente, que exigen los planes y programas vigentes.

La visión es, que los docentes obtengan modelos para aprender a aprender, desarrollar capacidades cognitivas y valores de afectividad y cognición; además, subordinar la enseñanza al aprendizaje, para que el alumno lo construya con la asesoría del docente, enseñanza-docente-aprendizaje-alumno, como el mayor atributo en un docente. En consecuencia, se trata de construir una didáctica concebida como intervención en procesos cognitivos y afectivos desde un paradigma socio-cognitivo.

V. Metodología de intervención

La condición pedagógica enmarcada en las prácticas tradicionales, de mostrar, explicar, repetir, copiar y sólo obtener productos, y no evaluar el desempeño del alumno, es decir su aprendizaje. A pesar de la renovación del enfoque educativo, ya cuenta con más de 25 años, el cual centra el proyecto educativo en el alumno y el desarrollo de competencias y aprendizaje, permanece una práctica docente tradicional; en algunos casos sin obtenerse los alcances que demanda el plan de estudios vigente para el perfil de egreso del alumno y no percibirse el cumplimiento del perfil de desempeño docente.

La actual necesidad de dar solución a los desafíos del enfoque por competencias y centrar a la escuela en el aprendizaje, implica seguimiento y dominio de estrategias de enseñanza, esto debe reflejarse en una didáctica que desarrolle dinámicamente escenarios para la acción del docente, así como del alumno en la construcción del conocimiento.

Derivado de lo anterior, y con base en algunas de las diferentes tareas que se tienen como gestor educativo; son la gestión del aprendizaje y la gestión para la mejora continua de la enseñanza en el aula factores primordiales a atender; esto implica, lograr *acompañar con asesoría a quien desarrolla la didáctica en el aula*, atendiendo a que permita el aprendizaje de los alumnos con características que señalan los planes y programas de estudio, con una *visión constructiva del aprendizaje, con clases más activas que movilicen diversos saberes, habilidades y condiciones axiológicas*; esto, como condicionantes deseables que motiven a desarrollar el presente proyecto de intervención, colocando en la parte operativa del diseño del mismo, el proceso a seguir; por lo tanto, se requiere de la forma o ruta para abordar la indagación de los aspectos teóricos (metodología de investigación); y, definir los aspectos de la manera de aplicar la intervención (fundamentación metodológica de la propuesta de intervención).

La fundamentación metodológica (de intervención) será el resultado de poner en práctica los principios teóricos investigados, estrategias didácticas desde un enfoque del aprendizaje significativo acordes al plan y programa de estudio vigente; llevados en un orden integral de enseñanza y aprendizaje, para mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje; el presente trabajo se realizará bajo la metodología de Investigación-acción.

Exponiendo sobre la investigación-acción, ésta hace referencia a diferentes estrategias realizadas para mejorar el sistema educativo y social. Existen diversas definiciones de investigación-acción; entre ellas:

De acuerdo con Elliott, principal representante de la investigación-acción, desde un enfoque interpretativo define la investigación-acción como “*un estudio de una situación social con el fin de mejorar la calidad de la acción dentro de la misma*”. (Elliott, 1993, citado en Latorre, 2003)

Con Kemmis, la investigación-acción no sólo se constituye como ciencia práctica y moral, sino también como ciencia crítica. Para este autor la investigación-acción es:

[...] una forma de indagación auto-reflexiva realizada por quienes participan (profesorado, alumnado, o dirección por ejemplo) en las situaciones sociales (incluyendo las educativas) para mejorar la racionalidad y la justicia de: a) sus propias prácticas sociales o educativas; b) su comprensión sobre las mismas; y c) las situaciones e instituciones en que estas prácticas se realizan (aulas o escuelas, por ejemplo) (Kemmis, 1984, citado en Latorre, 2003, pág. 24)

Para Bartolomé, la investigación-acción es:

Un proceso reflexivo que vincula dinámicamente la investigación, la acción y la formación, realizada por profesionales de las ciencias sociales, acerca de su propia práctica. Se lleva a cabo en equipo, con o sin ayuda de un facilitador externo al grupo. (Bartolomé, 1986, citado en Latorre, 2003)

Latorre dice: *“Para nosotros la investigación-acción es vista como una indagación práctica realizada por el profesorado, de forma colaborativa, con la finalidad de mejorar su práctica educativa a través de ciclos de acción y reflexión”*. (Latorre, 2003, pág. 24)

En adición a lo referido, una condición deseable y central de la investigación-acción es llegar a formar parte de la cultura del centro educativo. *La investigación-acción implica características de trabajo: técnica, práctica, crítica y autocrítica*. La técnica, tiene su propósito en hacer más eficaces las prácticas sociales de la educación resaltando las áreas de enseñanza, mediante el conocimiento teórico y técnico. La práctica, confiere un docente activo y autónomo, siendo el que selecciona los problemas de investigación y quien lleva el control del propio proyecto de mejora con el apoyo de quien sabe y observa, el que lo acompaña.

La investigación-acción crítica y autocrítica, está centrada en la praxis educativa, atiende con mirada objetiva de negación de lo que es carente o débil de la práctica docente en el aula y, de mejora de dicha praxis, de sus propósitos, prácticas rutinarias, creencias, expectativas y los resultados; contribuye a identificar las áreas del cambio para la mejora. Se esfuerza por cambiar o mejorar las formas de trabajar que no permiten el logro educativo del aprendizaje constituidas por el discurso, la organización y las practicas rutinarias dentro de la escuela.

En suma, se entiende la investigación-acción como un sistema posible y necesario para reconstruir las prácticas, costumbres y discursos del docente.

5.1. La propuesta de intervención y el desarrollo de competencias

Con atención en los fundamentos teóricos revisados y los requerimientos del sistema educativo, para la mejora de la intervención, en principio se reconocen las exigencias que suscriben competencias docentes y que delimitan el actuar del

docente frente a grupo; de estos requerimientos, en primer orden están, los que vinculan al maestro y la escuela como institución, es decir:

[...] la formación humana y pedagógica de los niños que debe desarrollar el maestro en su desempeño docente [...], implica entender con precisión que, la primera competencia es que el maestro domine los contenidos de enseñanza del currículo y que sepa desarrollar capacidades intelectuales y de pensamiento abstracto y complejo en los niños. (SEP, 2010, pág. 11)

En este proyecto el punto que detona la intervención, está en las competencias del docente para el dominio curricular y desarrollo de capacidades en los alumnos; esto exige de otra competencia de quien enseña, prever el trabajo a realizarse en el aula; ante esto, y con referencia al marco de la Reforma Integral para la Educación básica (RIEB), la planeación didáctica se sustenta en tres pilares, que para la SEP en el Curso Básico de Formación Continua para Maestros en Servicio, señala:

- Dominio disciplinar de los planes y programas comprendiendo las competencias que se pretenden desarrollar y cómo es que éstas pueden alcanzarse (aprendizajes esperados).
- Gestión de ambientes de aprendizaje áulico (didáctica, recursos, ambientes del aula, inclusión y gestión del aprendizaje).
- Transversalidad (diversas disciplinas coinciden en una visión cívica y ética, acentúan la importancia de la vida, el contacto con la naturaleza, la salud, los derechos humanos). (SEP, 2010, pág. 12)

Es todo un reto y por lo tanto exigencia señalar que se debe propiciar las condiciones de aprendizaje; en ese sentido, de acuerdo con Duarte, las recomendaciones realizadas en relación con la creación de ambientes de aprendizaje tienen que ver con el impulso a competencias y capacidades, relaciones participativas y democráticas al interior de la comunidad educativa y la creación de ambientes lúdicos que promuevan y faciliten el gusto por el aprendizaje. (Duarte 2003, citado en SEP, 2010, pág. 14)

De ahí que el papel transformador de la enseñanza está en el aula, está en manos del docente, en su toma de decisiones, la apertura y coherencia entre su discurso y acciones de enseñanza, y sus costumbres, hábitos y actuaciones, así como de la problematización, reflexión crítica y mejora que él realice de su práctica; y del acompañamiento y asesoramiento que refuerce dicha mejora.

Sin embargo, ¿Cómo puede ser posible la transformación desde el docente, si éste no percibe lo estático de su desempeño, lo tradicional que resulta su ejercicio en el aula y los resultados adversos de esto? La acción del gestor educativo debe contribuir a identificar esas condiciones y resultados, concientizando al docente de su compromiso en su labor; promover la mirada autocrítica de su desempeño docente, acompañándolo, con asesoría que encamine a corregir y adquirir juntos dominio y prácticas que se demandan en la educación básica actual. El proyecto de intervención en el plan de acción contiene lo que habrá de suceder para lograr los objetivos previstos.

5.2. Plan de acción

La acción para la intervención deviene de lo que se pretende lograr, de los objetivos y los propósitos; implica por sistematización, un *plan de acción* para poner en práctica estrategias que se desarrollen de supuestos; éste plan involucra la sincronidad y síntesis de lo investigado, vertido para pensar el orden de las acciones, los tiempos y los recursos.

El plan de acción, tiene un origen fundamentado desde las condiciones de las propuestas teóricas, se convierte en el contenedor y síntesis donde se plasma de forma meditada, el orden y control de lo que se pretende realizar; sin embargo, el plan debe ser flexible, de modo que permita la adaptación a efectos imprevistos.

5.3. Seguimiento de la intervención

Debe existir un seguimiento y control del plan de acción para evidenciar los resultados de la intervención docente; por lo tanto:

Se necesitará mostrar cómo ha ido ocurriendo el cambio describiendo el proceso. Ser sistemático en la recogida de datos, tiene importancia en diferentes aspectos del proceso de investigación; servirá para apoyar en el momento de la reflexión que se han generado evidencias sobre su práctica; le ayudara a explicitar los puntos donde los cambios han tenido lugar. (Latorre, 2003, pág. 49).

Derivado de lo anterior, se tendrán instrumentos de registro, tales como: seguimiento del investigador, diario del docente y del investigador, fotografías y videos.

5.4. Propósito de la intervención

La intervención pretende en la gestión escolar, incidir para hacer más eficiente la labor del gestor y para elevar el aprendizaje en clase para los alumnos en los laboratorios de tecnología, a partir de mejorar las formas de trabajo de los docentes en el aula; por lo tanto, pretende mejorar el desempeño docente bajo el enfoque vigente; de este modo, se tiene como *propósito: mejorar la apropiación, dominio y aplicación de estrategias didácticas en el desempeño de los docentes ante el enfoque por competencias en la asignatura de tecnología de los docentes que imparten el énfasis de diseño arquitectónico.*

5.5. Supuestos para la intervención

- Si se modifican las acciones tradicionales (centradas en el docente) de mediación para el aprendizaje en el aula; entonces, el clima estático o de indisciplina se erradicará.

- Si se aplican estrategias didácticas en el aula que fomenten participación integral y colaborativa de los alumnos y docentes para construir conocimiento (desde un enfoque constructivista) entonces se propiciará un clima de trabajo de integración, participación en favor del aprendizaje y la disciplina.
- Si los docentes visualizan y proponen condiciones de construcción del conocimiento dentro del aula, y con ello, conocen, dominan y aplican selectivamente estrategias didácticas de enseñanza y aprendizaje que movilicen conocimientos, destrezas, habilidades y valores acordes a la asignatura de tecnología; además, de las que se exigen en los planes y programas de estudio; donde ambos grupos de selección impliquen, condiciones constructivistas; entonces se promoverá el interés y disposición para el conocimiento y respeto para la disciplina por parte de los alumnos en las actividades de la asignatura.

5.5.1. Objetivo general:

Producir material de detección, corrección y seguimiento al estado del desempeño docente en el aula, que ayude al gestor educativo a enriquecer y mejorar sus acciones en la parte de la gestión del aprendizaje, para acompañar y asesorar en sus acciones al docente frente a grupo, y con ello contribuir a mejorar su desempeño en el aula, a partir incrementar el conocimiento y aplicación de estrategias didácticas en el marco de la RIEB desde el enfoque por competencias en laboratorios de tecnología; con la visión de transformar el ambiente de clase y elevar el aprendizaje de los alumnos a través de los principios del paradigma del aprendizaje constructivista.

5.5.2. Objetivos particulares:

1. Elevar y mejorar los conocimientos y las acciones de asesoría docente del subdirector como gestor educativo en la gestión del aprendizaje, para incidir en los resultados del desempeño docente en el aula y el aprendizaje

de los alumnos, a partir de la evaluación y asesoría al docente frente a grupo.

2. Intervenir con asesoría para mejorar el desempeño docente en la asignatura de tecnología en el énfasis de diseño arquitectónico desde una visión, apropiación y aplicación didáctica constructivista, que permita mejores climas de aula para el aprendizaje y desarrollo de competencias de los alumnos de esta asignatura. Indagar, enlistar y practicar las formas en que se adquiere conocimiento y las formas en que se enseña bajo principios constructivistas educativos de integración y colaboración, al seleccionar estrategias que facilitan los aprendizajes y el desarrollo de competencias de alumnos en la asignatura tecnología.
3. Comprender la definición, reconocer los elementos y el diseño de competencias, para atender las exigencias y oportunidades del enfoque educativo de la RIEB.
4. Identificar con el docente los elementos de planeación, analizarlos y diseñar planeaciones que consideren estrategias y actividades de enseñanza y aprendizaje constructivista y, su evaluación; para guiar la actuación docente y las actividades del alumno en los laboratorios de tecnologías.
5. Evaluar de forma programada el impacto (o transformación) del desempeño docente a partir de poner en práctica la intervención, para rediseñar o ajustar la parte operativa en las áreas de oportunidad.

5.5.3. Líneas de acción

El docente como gestor de aprendizaje en el aula o frente a grupo, debe conocer instrumentos y materiales de enseñanza para el aprendizaje; así como, tener conocimientos teóricos y prácticos básicos de la asignatura y nivel en el que enseña o asesora. Retomando estas afirmaciones, para la intervención existen acciones necesarias para el investigador y para el docente a asesorar.

5.5.3.1. Acciones del investigador

1. Realizar Autoevaluación docente con instrumento con base en estándares de desempeño.
2. Valorar en su laboratorio y grupos que atiende, el ambiente de clase, describiendo la actitud del alumno en diferentes momentos de la clase, considerando en cada momento: los contenidos y las estrategias de enseñanza.
3. Identificar y comprender el enfoque de enseñanza por competencias del plan de estudios respecto a la asignatura de tecnología.
4. Conocer y buscar el dominio de los contenidos del programa y énfasis de diseño arquitectónico
5. Identificar y clasificar los contenidos en el PEEDA, focalizando los procedimentales; de todos conocer sus métodos, estrategias y actividades de enseñanza y aprendizaje.
6. Indagar, identificar, seleccionar y aplicar formas en que se adquiere conocimiento y las formas en que se enseña bajo principios constructivistas educativos.
7. Identificar, analizar y desarrollar las competencias sugeridas en el plan de estudios y el PEEDA para el docente y para el alumno.
8. Indagar, seleccionar, adecuar y aplicar actividades de enseñanza y aprendizaje de condición constructivista para el énfasis de diseño arquitectónico bajo el enfoque por competencias.
9. Valorar el ambiente de sus clases durante el proceso de intervención.

5.5.3.2. Acciones del docente

1. Conocer y aplicar la definición, características y fundamentos del enfoque por competencias, sus elementos, diseño, evaluación y sus formas de aplicación.

2. Conocer las características en el plan de estudios 2011 y demás documentos que norman sobre lo referente a la asignatura de tecnología en educación básica.
3. Identificar y clasificar del Programa de Estudios del Énfasis en Diseño Arquitectónico (PEEDA) los tipos de contenidos por: conceptuales, procedimentales y actitudinales.
4. Reconocer y asesorar al docente sobre las competencias que se deben tener para enseñar y las que se deben desarrollar en los alumnos, mismas que se promueven en el programa PEEDA; así como, los métodos, estrategias y actividades de enseñanza y aprendizaje.
5. Conocer y asesorar el diseño de estrategias didácticas con principios constructivistas, sobre sus formas de enseñar del docente para el aprendizaje del diseño arquitectónico bajo este principio.
6. Aproximar materiales sobre competencias, principios constructivistas y diseño de estrategias didácticas para su lectura y comprensión colaborativa con el docente.
7. Diseñar y aplicar instrumentos de autoevaluación desde estándares de desempeño (con el conocimiento) del docente y aplicarlos periódicamente.
8. Observar y asesorar al docente en el aula sobre el logro alcanzado en el proceso y resultados de la intervención.
9. Diseñar y aplicar instrumento de evaluación de la intervención.

5.5.4. Competencias a desarrollar

Durante la intervención se desarrollaran de forma continua competencias propias para el investigador y para el docente.

5.5.4.1 Del investigador

1. Revisa, identifica, analiza y domina el conocimiento de principios constructivistas del enfoque por competencias en el plan de estudios 2011.

2. Conoce, observa e instruye estrategias didácticas para la asignatura de tecnología.
3. Diseña y recupera estrategias didácticas e instrumento de seguimiento con enfoque constructivista a partir del enfoque por competencias en el énfasis de diseño arquitectónico de la asignatura de tecnología y las comparte con los docentes para su apropiación.
4. Evalúa el desempeño docente en el aula, centrando la observación del uso de estrategias didácticas con enfoque constructivista para el énfasis de diseño arquitectónico en la asignatura de tecnología.

5.5.4.2 Del docente

1. Desarrolla con dominio los contenidos del Énfasis de Diseño Arquitectónico.
2. Propicia entre los alumnos y en las clases ambientes de disciplina, integración, participación y colaboración en equipos e individuales.
3. Identifica, domina y pone en práctica principios constructivistas en el desarrollo de sus clases bajo el enfoque por competencias del plan de estudios 2011 y del PEEDA para la enseñanza y aprendizaje de la asignatura de tecnología y el énfasis correspondiente.
4. Diseña y pone en práctica estrategias didácticas diversas con principios constructivistas (desarrollo de proyectos, elaboración de objetos, investigación, etc.) para desarrollar competencias en los alumnos de acuerdo a contenidos del PEEDA.
5. Valora y critica constructivamente su propio desempeño docente en el aula, el logro de resultados de su proceso de enseñanza y del aprendizaje en los alumnos, según el PEEDA en la asignatura de tecnología.
6. Reflexiona, investiga y mejora su práctica docente en el aula.

5.6. Metas

- Elevar al 50% el número de docentes que imparten clases planeadas con diversidad de estrategias didácticas, debiendo ser incluyentes, que motiven participación y colaboración entre los alumnos.
- Como consecuencia, que ese 50% de docentes evalúen aprendizaje y competencias a los alumnos.
- Elevar al 90 % que los alumnos asistan con interés a la clase de tecnología. Con la evidencia de cuestionario de evaluación a la clase y entrevista directa con el alumno. (Ver anexo 2)

5.7. Sustento teórico

Con el referente señalado de que no se ha podido transformar el enfoque tradicional de enseñar, centrado particularmente en el docente y sólo con receptividad del alumno, sin interacción continua docente-alumno y entre alumnos; y por otro lado, las exigencias educativas de la actualidad (referida en los planes de estudio) dan lugar a un enfoque de política educativa centrado en el aprendizaje del sujeto; la atención a estos aspectos debe ser amplia y resolutiva; esto implica, la exigencia de transformar la forma de enseñanza y de aprendizaje.

En consecuencia es importante conocer con claridad el proceso que implica la enseñanza y el aprendizaje de cada asignatura y sus particularidades en cada tema y contenidos. Para atención y mejoramiento del proceso, resulta relevante, en un principio (para mayor comprensión) separar y en seguida integrar los factores (de conocimiento, de experiencia sensible, de lo material) que inciden y repercuten en las asignaturas y en los resultados que se esperan del proceso educativo. En atención a estos aspectos,

[...] debe aceptarse que existe un conjunto de factores cognitivos, afectivos, motivacionales y materiales que desempeñan un papel fundamental en la movilización

de los recursos de los estudiantes, los cuales son ineludibles si se pretende transitar hacia metas educativas cada vez más importantes. (Ángeles, 2003, pág. 89)

Estos deben ser atendidos y superados para lograr los alcances de un proyecto educativo y para mejorar los aprendizajes deseables de planes y programas de estudios vigentes.

En la actualidad para obtener aprendizaje con éxito en los alumnos, se debe considerar el impacto de factores de socialización como son: la familia o los medios de comunicación; las condiciones culturales y económicas: circunstancia social, características culturales y situación económica; pero sobretodo, la organización y administración de lo educativo del gobierno.

Como supuesto, es importante reconocer al sujeto en su particular condición de aprendizaje (su estructura cognitiva), su forma de comprender el mundo, sus intereses y estímulos para aprender; por lo tanto, resulta importante lo señalado por Ofelia Ángeles, para *“intervenir en el mejoramiento del proceso de aprendizaje y, en consecuencia, de los resultados educativos, requiere del diseño de propuestas educativas sustentadas en enfoques de naturaleza cognitivo-contextual o sociocognitiva, es decir, en propuestas que atiendan integralmente al sujeto”*. (Ángeles, 2003, pág. 10)

Pensar en un paradigma que observe al sujeto de aprendizaje de forma integral, implica referir los principios cognitivos del aprendizaje; estos, se caracterizan por destacar los aspectos cognitivos de la conducta, aspectos internos relacionados con la adquisición y procesamiento de la información, con lo cual la psicología recupera una realidad fundamental de su objeto de estudio.

VI. Planificación de la intervención

6.1. Estrategias

Como referente desde la gestión educativa, en la función de subdirector para el seguimiento y asesoría del desempeño docente en el aula en el ámbito de la enseñanza, ésta integra y busca de forma continua elevar la enseñanza del docente frente a grupo y el aprendizaje del alumno, a partir de la apropiación de las exigencias educativas actuales, bajo esta condición, se presentan las siguientes estrategias:

Para el investigador, en la primera parte debe reconocer los aspectos generales y particulares de planes y programas de estudio 2011 en lo referente al enfoque educativo actual, perfil de egreso, estrategias didácticas y competencias de la asignatura de tecnología. En seguida, reconocer en el Programa de Estudios con Énfasis en Diseño Arquitectónico (PEEDA) los aprendizajes esperados, los contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales; las competencias que se promueven, los métodos, estrategias y actividades de enseñanza y aprendizaje. Intercambiar este conocimiento con los docentes de la asignatura.

En una segunda parte, contrastar los aspectos anteriores del plan y programa de estudios con principios teóricos constructivistas, después de analizarlos, reflexionar sobre ellos y diferenciarlos, seleccionar formas de enseñar y aprender bajo estos principios que se puedan aplicar para los contenidos del énfasis de diseño arquitectónico; además, diseñar y plantear estrategias y secuencias didácticas también bajo estos principios con los docentes, y ponerlas en práctica en los laboratorios de tecnología.

Más tarde, en una tercera parte, el investigador diseña instrumentos de evaluación para la intervención e instrumentos de autoevaluación para los docentes que enseñan tecnología, esto, desde estándares de desempeño docente, y

aplicarlos periódicamente para seguimiento y control de la intervención, observando, registrando, asesorando y evaluando al docente en su desempeño en el aula desde el logro de resultados del proceso de la intervención.

Para el docente, en primer orden debe identificar sus fortalezas y debilidades desde el instrumento de autoevaluación diseñado por el investigador. Comparte con el investigador los resultados para detectar áreas de oportunidad; con el acompañamiento del investigador, revisa la perspectiva educativa del plan y programa de estudios respecto a la asignatura de tecnología y el énfasis de diseño arquitectónico, focalizando la atención en los aprendizajes esperados, tipos de contenidos, estrategias didácticas y competencias a desarrollar, para su comprensión; diseña con apoyo del investigador, adecua y pone en práctica actividades de enseñanza y aprendizaje de condición constructivista para el énfasis de diseño arquitectónico bajo el enfoque por competencias.

En seguida observa y describe el docente al grupo que atiende y a cada alumno antes de empezar la intervención, en su actitud y su disposición al aprendizaje; lo mismo hace de forma continua después de haber iniciado el programa de intervención, reportando periódicamente lo observado, para poder tener una comparación e identificar lo que requiere transformación y mejoramiento para la enseñanza y aprendizaje dentro del aula. Debe hacer el balance y reflexión de los logros y áreas que sigan pendientes de mejorar, para seguir interviniendo.

6.2. Cronograma

No	Actividad	AG O	SEP				OCT				NOV				DIC			ENE				
			1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20
1	Concientizar al docente del trabajo de intervención.	X	X						X					X								X
2	Concentrar conocimientos documentales y materiales, instrumentos de evaluación y seguimiento.	X	X						X													X
3	Autoevaluación docente.	X	X						X					X								X
4	Cuestionario a alumnos.	X	X						X					X								X
5	Observación de clase.			X			X		X				X		X					X		
6	Retroalimentación.			X			X		X				X		X					X		
7	Reconocer, documentar y asesorar sobre el enfoque por competencia.			X	X	X	X	X	X													
8	Identificar y analizar las competencias sugeridas en el plan de estudios y el programa de EDA para el docente y para el alumno.			X	X	X	X	X	X													
9	Reconocer, documentar y asesorar sobre principios constructivistas.			X	X	X	X	X	X													
10	Reconocer, documentar y asesorar sobre los métodos, estrategias y actividades de enseñanza y aprendizaje.											X	X		X	X		X	X		X	X
11	Evaluación de la intervención.						X				X						X					X

6.3. Programa de intervención

Se programan las actividades de la intervención en dos categorías, de acuerdo a las líneas de acción y competencias a desarrollar; una, la del investigador y la otra, la del docente; dicha implementación comenzará a partir de la primera semana del ciclo escolar.

6.3.1. Planificación: Primera, segunda, tercera y cuarta actividad

Nivel educativo	Secundaria
Proyecto de intervención	Una visión didáctica-constructivista, en la asignatura de tecnología. Mejorando la apropiación y aplicación del enfoque por competencias.
Competencia a desarrollar	Investigador: Señala y sensibiliza de forma puntual sobre las características del desempeño docente para promover intervención pedagógica de mejora. Docente: Analiza y reflexiona los resultados de su desempeño docente, detectando aciertos y áreas de mejora.
Aprendizaje esperado	Analizar y reflexionar sobre la práctica cotidiana docente en el aula. Reconocimiento del plan de estudios y programa de la asignatura: competencias docentes y para alumnos.
Secuencia didáctica	Inicio: Se presenta al docente en forma global, la posibilidad de un proyecto de intervención para mejorar su didáctica en el aula, sensibilizando la necesidad de mejorar la apropiación del enfoque por competencias. Desarrollo: Se plantea y presenta al docente la forma de autoevaluación (con estándares de desempeño según el plan de estudios 2011) para detectar sus áreas de desempeño consolidadas y sus áreas con oportunidad de mejorar; además de presentarle, la forma de obtener la visión que los alumnos tienen del docente (cuestionario que pregunta sobre la asignatura, sobre el docente y la forma de enseñar) y la posibilidad de la observación y grabación de sus clases.

	Cierre: Consolidar documentadamente la participación del docente y del gestor educativo en una intervención pedagógica con la finalidad mejorar la apropiación y aplicación del enfoque por competencias. Se aplica autoevaluación docente y cuestionario a los alumnos. Se registran en los diarios las áreas para la intervención encontradas, los conocimientos adquiridos y los retomados.
Recursos didácticos	Presentaciones digitales, videos, cuestionarios y diagnóstico de autoevaluación.
Tiempos aproximados	2 semanas, 1ª y 2ª semana, con cuatro bloques totales de clase de 50 minutos cada uno.
Estrategias de evaluación y seguimiento	Diario del docente y del investigador, videos, resultados de autoevaluación con estándares de desempeño docente, cuestionarios de alumnos. Portafolios de evidencias.

6.3.2. Planificación: quinta y sexta actividad

Nivel educativo	Secundaria
Proyecto de intervención	Una visión didáctica-constructivista, en la asignatura de tecnología. Mejorando la apropiación y aplicación del enfoque por competencias.
Competencia a desarrollar	Investigador: Analiza, evalúa y asesora el desempeño docente en el aula, centrando la observación del uso de estrategias didácticas con enfoque constructivista para el énfasis de diseño arquitectónico en la asignatura de tecnología. Docente: Reflexiona con autocrítica acerca de si propicia en sus clases entre los alumnos ambientes de interés por la asignatura, de disciplina, integración, participación y colaboración en equipos.
Aprendizaje esperado	Determinar las áreas a mejorar del desempeño docente.
Secuencia didáctica	Inicio: En seguimiento al cronograma de visitas al aula se le presenta al docente el instrumento de observación de clase en el aula. La observación comienza desde el inicio del primer módulo hasta el último en el que se encuentra el docente. Desarrollo:

	<p>Se observa y se graba en video la llegada del docente y la llegada de los alumnos, su conducta y actitud de ellos hasta tomar su lugar y durante la duración de la clase en el aula, (misma que se acuerda con el docente sea en los dos primeros módulos, de los tres del día de observación, para que el último sea de retroalimentación). Se da seguimiento al instrumento de observación de clase. Se revisan laminas, cuadernos, maquetas y exposiciones de los alumnos</p> <p>Cierre:</p> <p>Se retroalimenta sobre el desempeño docente del día de observación, revisando pautas significativas del video, revisando ejemplos de los trabajos de los alumnos, actitudes y conductas de los alumnos; se hace especial énfasis para la asesoría en la revisión de las estrategias didácticas empleadas y las sugeridas. Se registran en los diarios las áreas para la intervención encontradas, los conocimientos adquiridos y los retomados. Se agregan evidencias al portafolio.</p>
Recursos didácticos	Presentaciones digitales, videos, actividades previamente diseñadas.
Tiempos aproximados	6 semanas, 6 momentos, en la 3 ^a , 6 ^a , 9 ^a , 12 ^a , 15 ^a y 18 ^a semana, cada semana según el cronograma, con 3 bloques de clase, de 50 minutos cada uno; repartidos los bloques por semana en: dos bloques de observación y un bloque de retroalimentación. 18 bloques totales.
Estrategias de evaluación y seguimiento	Análisis y reflexión de videos, trabajos de clase y diarios del docente y del investigador, portafolios de evidencias.

6.3.3. Planificación: séptima, octava y novena actividad

Nivel educativo	Secundaria
Proyecto de intervención	Una visión didáctica-constructivista, en la asignatura de tecnología. Mejorando la apropiación y aplicación del enfoque por competencias.
Competencia a desarrollar	<p>Investigador:</p> <p>Conoce, diseña, recupera e instruye, estrategias didácticas e instrumentos de seguimiento con enfoque constructivista a partir del enfoque por competencias en el énfasis de diseño arquitectónico de la asignatura de tecnología y las comparte con los docentes para su apropiación.</p> <p>Docente:</p>

De forma paulatina	<p>-Identifica y domina al menos tres principios constructivistas y los pone en práctica, para el desarrollo del enfoque por competencias y el desarrollo de las actividades del programa para la enseñanza y aprendizaje de la asignatura de tecnología y el énfasis correspondiente. Énfasis Diseño Arquitectónico (EDA)</p> <p>-Diseña o pone en práctica alguna estrategia didáctica con principios constructivistas (desarrollo de proyectos, elaboración de objetos de forma colaborativa, investigación en equipo, exposición por equipos, construcción de ideas y formulación de la definición de conceptos de forma grupal, etc.) para desarrollar competencias en los alumnos de acuerdo a contenidos del EDA.</p>
Aprendizaje esperado	<p>Consolidar tres principios constructivistas para la enseñanza y aprendizaje. Poner en práctica al menos una estrategia didáctica con visión constructivista.</p>
Secuencia didáctica	<p>Inicio:</p> <p>En la semana 4ª: presentar resumen y bibliografía del <i>enfoque por competencias</i> al docente, analizarlo y desglosarlo con él. Presentarle ejemplos de redacción, construcción y propósitos de las competencias.</p> <p>En la semana 5ª: identificar y enlistar del plan de estudios y programa de la asignatura de tecnología con EDA <i>las competencias docentes</i> que un docente debe tener para la enseñanza de dicha asignatura e identificar y enlistar <i>las competencias que los alumnos</i> deben adquirir al cursar el referido EDA. En la 7ª y 8ª semanas: de diferentes referentes bibliográficos determinados previamente, <i>reconocer principios constructivistas</i>, identificar de estos principios, cuales se vinculan más para para la enseñanza, para el aprendizaje, y para el desarrollo de competencias. Elaborar banco para consulta de información de principios constructivistas.</p> <p>Desarrollo:</p> <p>En cada sesión de éstas, que se refieren a la adquisición de aspectos teóricos, después de presentarse la información correspondiente a cada sesión, se provocara el dialogo y análisis para la consolidación básica de su comprensión y posible dominio paulatino. Se ejemplificará gráfica, verbal y textualmente cada tema, aspecto, principio, término o concepto.</p> <p>Cierre:</p> <p>Se retroalimenta sobre cada tema visto, se sugieren lecturas complementarias y que profundizan lo revisado en cada sesión. Se registran en los diarios las áreas para la intervención encontradas, los</p>

	conocimientos adquiridos y los retomados, los acuerdos de trabajo de lectura-investigación. Se agregan evidencias al portafolio.
Recursos didácticos	Presentaciones digitales, videos, actividades de lectura previamente diseñadas.
Tiempos aproximados	4 semanas, la 4ª, 5ª, 6ª y 7ª; cada semana con 2 bloques de clase, de 50 minutos cada uno; 8 bloques totales.
Estrategias de evaluación y seguimiento	Análisis y reflexión de videos, trabajos de clase y diarios del docente y del investigador, portafolios de evidencias.

6.3.4. Planificación: decima actividad

Nivel educativo	Secundaria
Proyecto de intervención	Una visión didáctica-constructivista, en la asignatura de tecnología. Mejorando la apropiación y aplicación del enfoque por competencias.
Competencia a desarrollar.	Investigador: Conoce, propone y asesora sobre métodos, estrategias didácticas y actividades de enseñanza y aprendizaje con relevancia constructivista, para la asignatura de tecnología con EDA. Docente: Reconoce y pone en práctica métodos, estrategias didácticas y actividades de enseñanza y aprendizaje con relevancia constructivista, para la asignatura de tecnología con EDA.
Aprendizaje esperado	Práctica continúa de métodos, estrategias didácticas y actividades de enseñanza y aprendizaje que desarrollen competencias, eleven interés por la clase y que fomenten participación continua de los alumnos.
Secuencia didáctica	Inicio: En esta actividad, se conoce del enfoque por competencias del plan de estudios y programa del EDA; además, se sabe cuáles son las competencias que debe tener el docente de la asignatura de tecnología con EDA y las que debe desarrollar en los alumnos; también, se tiene un banco de información de lo que son los principios constructivista; todo esto es la base para entender los métodos, estrategias didácticas y actividades de enseñanza y de aprendizaje con visión constructivista. De inicio se presenta al docente el orden con el que se trabajarán los métodos: de proyectos, aprendizaje basado en problemas, estudio de casos, simulación,

	<p>elaboración de objetos, de discusiones y las dinámicas de grupo; en seguida, se le presenta al docente resumen y bibliografía de los métodos de aprendizaje, con ejemplos de uso y planificación según los contenidos a enseñar.</p> <p>Desarrollo:</p> <p>Se determina con el docente que las acciones de enseñanza se subordinan al aprendizaje y guiaran la actividad de los alumnos para alcanzar los objetivos y aprendizajes esperados; aclarando que los métodos seleccionados están orientados a propiciar el cuestionamiento, la actitud de búsqueda, el procesamiento de la información y la participación colaborativa de los alumnos. Se aclara que los métodos de enseñanza-aprendizaje se diferencian de las estrategias docentes por su carácter práctico y operativo, mientras que las estrategias se identifican por su carácter global y de coordinación de acciones a mediano y largo plazo. Las estrategias docentes tienen mayor alcance que los métodos de enseñanza-aprendizaje, y como parte de la estrategia docente es necesario seleccionar de forma pertinente los métodos que implican acciones productivas en el aprendizaje para alcanzar los objetivos.</p> <p>Cierre:</p> <p>Se diseña con el docente, la estrategia de enseñanza-aprendizaje, seleccionando al menos dos métodos pertinentes a los contenidos por enseñar, y se realiza secuencia didáctica de actividades con programa. Pone en práctica el docente la estrategia.</p>
Recursos didácticos	Presentaciones digitales, videos, consulta de lecturas previamente seleccionadas, ejemplos de estrategias.
Tiempos aproximados	8 semanas, la 10 ^a , 11 ^a , 13 ^a , 14 ^a , 16 ^a , 17 ^a , 19 ^a y 20 ^a ; cada semana con 2 bloques de clase, de 50 minutos cada uno; 16 bloques totales.
Estrategias de evaluación y seguimiento	Análisis y reflexión de videos, actitud de los alumnos en clase, aprendizajes logrados por los alumnos. Diarios del docente y del investigador, portafolios de evidencias.

6.3.5. Planificación: onceava actividad

Nivel educativo	Secundaria
Proyecto de intervención	Una visión didáctica-constructivista, en la asignatura de tecnología. Mejorando la apropiación y aplicación del enfoque por competencias.

Competencia a desarrollar	<p>Investigador:</p> <p>Evalúa de forma crítica y constructivamente los resultados de la intervención: dominio del docente, del enfoque por competencias y actitud de los alumnos en clase.</p> <p>Docente:</p> <p>Valora y crítica constructivamente su propio desempeño docente en el aula, el logro de resultados de su proceso de enseñanza y del aprendizaje en los alumnos, y los alcances obtenidos de la intervención</p> <p>Reflexiona, investiga y mejora su práctica docente en el aula.</p>
Aprendizaje esperado	Identificar áreas de oportunidad para el rediseño del proyecto de intervención.
Secuencia didáctica	<p>Inicio:</p> <p>Se aplica instrumento de evaluación de la intervención.</p> <p>Desarrollo:</p> <p>Se analiza con el docente y de forma individual los resultados de cada momento de seguimiento y evaluación de la intervención.</p> <p>Cierre:</p> <p>Se ajustan estrategias o actividades en el proyecto de intervención según las áreas de oportunidad arrojadas en el instrumento de evaluación. Se registra en los diarios el análisis y ajuste derivado de la evaluación.</p>
Recursos didácticos	Instrumento de evaluación, análisis con el docente y reflexión autocrítica.
Tiempos aproximados	4 semanas, la 6ª, 10ª, 14ª y 20ª; cada semana con 2 bloques de clase, de 50 minutos cada uno; 8 bloques totales.
Estrategias de evaluación y seguimiento	Análisis y reflexión del instrumento de evaluación de la intervención, diarios del docente y del investigador, portafolios de evidencias.

6.4. Recursos didáctico-pedagógicos

Se consideran principalmente, plan y programa de estudios, acuerdos secretariales y otros documentos normativos vigentes que enuncian contenidos, sus formas de enseñar y evaluar; se tendrán en cuenta, documentos bibliográficos teóricos y prácticos para el conocimiento de principios constructivistas y de

estrategias de enseñanza y aprendizaje, así como del enfoque por competencias. Para la comunicación de la información o conocimientos en la asesoría, se usarán, medios digitales, la forma oral y escrita, lecturas impresas o digitales, videos de temas referentes que ilustren las estrategias didácticas, videograbaciones de la práctica docente, instrumentos de autoevaluación, observación de clases entre pares, uso de materiales impresos o dibujados de procesos y productos.

6.5. Plan de evaluación

Son varias las acciones más relevantes de la función docente para el trabajo en el aula: *Planear el curso de la asignatura, Gestionar la progresión de los aprendizajes (plan de clase), gestión curricular, (dominio del enfoque y de los contenidos de la asignatura), evaluar el aprendizaje, llevar a cabo la interacción didáctica en el aula y utilizar formas de comunicación adecuadas para apoyar el trabajo académico.*

Para alcanzar los fines prácticos de la presente intervención y su evaluación, será relevante evaluar lo referente a la interacción didáctica en el aula, observando el desempeño docente para determinar el nivel de competencias obtenido de él; esto implica determinar el nivel de desempeño del docente que perciben el gestor educativo con el auxilio de instrumentos de observación y de la percepción de los estudiante en clase a partir de entrevista con ellos: en función de los ambientes de clase, estrategias y actividades de enseñanza y para el aprendizaje, relaciones interpersonales y de inclusión con el grupo y cada alumno; verificando si se desarrollan o no: ambientes de clase con actividades didácticas que promuevan el movimiento y aplicación de saberes de los alumnos de forma continua; corroborando que las formas de enseñar tengan dinamismo y participación de todos los alumnos y entre ellos, dirigidos por el docente, y que esta enseñanza repercuta en el aprendizaje del alumno, en el que se desarrollen las competencias educativas que señala el plan de estudios y programa de la asignatura; ponderando la observación de las relaciones interpersonales en el grupo dentro de una

convivencia sana y de inclusión. Teniendo como referente los estándares de desempeño vigentes.

En primera instancia se presentan al docente los instrumentos que enuncian lo que habrá de evaluarse para la intervención, para argumentar acerca de los aciertos y transformación de su práctica.

Para la evaluación del proyecto de intervención, se considerará el análisis de los resultados parciales y finales logrados y contrastados con los objetivos planteados y las metas; se determinará el nivel alcanzado. Los resultados se orientarán a mejorar los aciertos y a la modificación de los aspectos con menor satisfacción. La evaluación se aplicará en el transcurso de la intervención.

En la propuesta de evaluación es importante un marco referencial de evaluación de intervención educativa; para lo cual se puntualiza tres momentos, una evaluación preactiva que es previa a la aplicación de la propuesta, otra durante la fase interactiva o durante la intervención; y en la fase postactiva, una vez finalizada su aplicación. La fase preactiva es aquella que se realiza sobre la documentación que constituye el proyecto mismo, una vez finalizado el diseño, pero antes de su aplicación o realización. En esta fase previa a la aplicación de la propuesta se da una validez de apariencia que se realiza a partir de opiniones, en un proyecto educativo podría preguntarse a los profesores y alumnos. También se da la validez de contenido, que a diferencia de la de apariencia, la validación se obtiene aquí a partir de las aportaciones estimativas procedentes de jueces externos. (Gento, 1998, pág. 100).

En el ejercicio de emitir juicio sobre un proyecto, Gento dice que: *“debe entenderse que, en el ámbito de la evaluación, un procedimiento es el modo o método específico y estructurado de operar los pasos necesarios para llegar a la valoración de aquello que es objeto de evaluación”* (Gento, 1998, pág. 99); en la presente propuesta de intervención se considerará para la evaluación, primeramente el desempeño dentro del aula del docente (ver anexo 7); enseguida,

la construcción del proyecto (ver anexo 8) y la evaluación interactiva en lo referente a la implantación del proyecto (ver anexo 9).

6.6. Reflexiones generales

Es grande el impulso que se le da en las políticas internacionales y nacionales a la educación de calidad, centrada en el aprendizaje dentro de un enfoque por competencias. La realidad nacional en educación básica, en nivel secundaria, desde la experiencia de haber laborado al menos en cinco escuelas y del intercambio de reflexiones entre pares en seminarios y reuniones de trabajo, respecto a estos tres aspectos, ha sido una moda; no se ha podido alcanzar el conocimiento y dominio del enfoque, no se ha definido la calidad en educación; lo que queda es el aprendizaje como punto central, sin menospreciar el ejercicio inicial de la actividad docente, el enseñar.

Es una realidad que no se puede enseñar o aprender como hace más de 25 años, existe hoy una condición de conocer (sociedad del conocimiento) y comunicarse (tecnologías de la información y comunicación) diferente y relevante favorecida por los medios, particularmente los digitalizados, estos condicionan muchas de las acciones para el proceso de enseñanza y aprendizaje. Por lo anterior, ya no se puede tener en el aula una actitud únicamente sofista, donde se transmiten los contenidos como conocimientos acabados que el alumno debe incorporar, sin cuestionar demasiado la procedencia de esos conocimientos.

En este sentido, podemos ver que la característica del docente para la didáctica tradicional sigue teniendo vigencia en la actualidad pese a que en los últimos años ha existido una fuerte influencia de las teorías psicológicas sobre las prácticas educativas, que no han logrado desplazar por completo y en todos los niveles, las metodologías tradicionales.

Sin embargo, se debe seguir trabajando en adquirir formas de enseñar y aprender de acuerdo a los avances tecnológicos que favorecen la información y la comunicación; hoy como en los diferentes siglos de la docencia existe la valorización de la intervención del docente, es importante reconocer que se encuentra en la actualidad apoyada en las derivaciones didácticas de la psicología del aprendizaje constructivista de Bruner y Vygotsky, en las propuestas sociológicas que, considerando a la cultura como una construcción social, proponen como objetivo fundamental de la educación, en el ámbito de la escuela, la asimilación y reconstrucción de la cultura.

Al estudiar en esta propuesta de intervención en parte el fenómeno educativo, la mirada está puesta en gran medida en el docente: ¿cómo actúa? ¿Qué enseña? ¿Qué metodología emplea? ¿Cuáles contenidos? ¿Con qué estrategias? Es en esta última pregunta se centra la apuesta de la intervención, atender las estrategias didácticas con principios constructivistas en el desempeño docente.

Como la transformación didáctica del docente es un proceso, será necesario seguir generando y promoviendo la concepción de la nueva escuela que plantea al proceso de aprendizaje como una tarea constructiva, que nace desde el entorno hacia el alumno y tiene al docente como un educador que asiste e instruye. Este proceso pudiera ayudar a cambiar la realidad del proceso de enseñanza en el aula y la escuela, hasta desplazar totalmente las metodologías tradicionales, tan fuertemente enquistadas en nuestro sistema educativo.

En el cierre de estas reflexiones y al preguntarme ¿Cómo mejoró mi práctica como gestor educativo? Encuentro una respuesta desde la reflexión de las formas de atender mis funciones y de estas, la focalización en la gestión del aprendizaje en el aula, con la perspectiva de la investigación-acción; proponer soluciones y ponerla propuesta en práctica, dejar de ser displicente, de sólo observar y reportar resultados, actitudes y desempeño docente y el suplicio en algunos casos de los

alumnos al entrar en alguna clase; decirme, qué puedo hacer para contrarrestar lo observado y que no es lo propio para la enseñanza y el aprendizaje; entonces, mejorar a partir de no sólo observar, sino intervenir de manera directa en el problema y la solución, mejorar obteniendo más conocimiento sobre los aspectos educativos y aplicarlos en mi labor cotidiana para contribuir a transformar mi desempeño de gestor educativo y el desempeño docente en el aula.

¿Hacia dónde se debe dirigir mi práctica? La respuesta es indudable, a afinar mi labor educativa, hacia la intervención de los problemas educativos en el plantel que labore, en particular en lo relacionado a la enseñanza docente; desde este punto, perfeccionar mi práctica en cada función que me corresponda como gestor educativo en plantel.

Bibliografía

- Ángeles, G. O. (30 DE SEPTIEMBRE DE 2003). Enfoques y modelos educativos centrados en el aprendizaje. *Estado del arte y propuestas para su operativización en las instituciones de educación superior nacionales*, 1. de México. Recuperado el 11 de marzo de 2015, de <http://www.lie.upn.mx/docs/docintereses/enfoquesymodeloseducativos1.pdf>
- Antología, C. D. (2011). *Curso taller: fortalecimiento para docentes*. (SEP, Ed.) México: SEP.
- Chomsky Noam, H. (1996). *La aldea global. educación, mercado y democracia*. Buenos Aires, Argentina: TXALAPARTA.
- COLL, C. (2001). Constructivismo y educación escolar. *Ni hablamos siempre de lo mismo ni lo hacemos siempre de la misma perspectiva epistemológica*. Recuperado el 20 de septiembre de 2015, de <https://www.raco.cat/index.php/anuariopsicologia/article/viewfile/61321/88955>
- Diario, O. (22 de agosto de 2011). Acuerdo 593. México. Obtenido de <https://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/resource/9721849d-666e-48b7-8433-0eec1247f1ab/a593.pdf>
- Díaz Barriga Arceo, F. (2006). *Enseñanza situada*. México, D.F., México: Mcgraw Hill.
- Feldman, D. (2010). Didáctica general. *Aportes para el desarrollo curricular*(1A). Buenos Aires, Argentina: Ministerio de educación de la nación. Recuperado el 10 de mayo de 2015, de https://cedoc.infod.edu.ar/upload/didactica_general.pdf
- Fierro, C., Fortoul, B Y Rosas. (1999). Las dimensiones de la practica docente. En *transformando la práctica docente* (PÁG. 28 A LA 39). México, D.F., México: Páidos. Recuperado el 6 de marzo de 2015, de https://www.researchgate.net/profile/maria_fierro4/publication/312212594_transformando_la_practica_docente_una_propuesta_basada_en_la_investigacion_accion/links/58766b4208aebf17d3b9a087/transformando-la-practica-docente-una-propuesta-basada-en-la-investigacion
- García-Cabrero. Cabrero, B. Loreda, J. Y Carranza, G. (10 de septiembre de 2008). *Análisis de la práctica educativa de los docentes: Pensamiento, interacción y reflexión*. Recuperado el 15 de marzo de 2013, de SCIELO: http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=s1607-40412008000300006%20versi%c3%b3n%20on-line%20issn%2016
- Gento, P. S. (1998). *Marco referencial para la evaluación de un proyecto educativo*. Recuperado el septiembre de 2016, de uned Facultad de Educación: <http://revistas.uned.es/index.php/educacionxx1/article/view/399/348>
- Guilar, M. E. (Enero de 2009). Las ideas de bruner: "de la revolución cognitiva" a la "revolución cultural". 13, Núm. 44. Mérida, Venezuela. Recuperado el 1 de octubre de 2015, de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=35614571028>
- Latorre, A. (2003). *La investigación acción*. Barcelona, España: GRAO.
- Martínez, R. (Noviembre de 2010). La evaluación ex-post. (CEPAL, ED.) Obtenido de http://www.vinculacion.uncu.edu.ar/upload/presentacion_evaluacion_ex-post_2010.pdf
- Moreira, M. A. (S/A). Aprendizaje significativo: un concepto subyacente. Porto Alegre, Brasil. Obtenido de http://www.arnaldomartinez.net/docencia_universitaria/ausubel03.pdf

- OCDE. (2010). *Mejorar las escuelas. estrategias para la acción en México*. México. Recuperado el 15 de febrero de 2014, de <https://www.dgespe.sep.gob.mx/public/gt-en/8-nov-2010/mejorar%20escuelas%20estrategias%20m%3%a9xico.pdf>
- Peggy A. Ertmer y Timothy J. Newby. (1993). *Conductismo, cognitivismo y constructivismo: Una comparación de los aspectos críticos desde la perspectiva del diseño de instrucción*. Recuperado el septiembre de 2015, de http://www.aprendiendoenlinea.com/lecturas/conductismo_cognitivismo_constructivismo.doc
- Piaget, J. E. (1978). *Psicología del niño*. Madrid: MORATA.
- Sautu, Ruth; Boniolo, Paula; Dalle, Pablo; Elbert, Rodolfo. (2005). *Construcción del marco teórico en la investigación social. Manual de metodología*. Buenos Aires, Argentina. Recuperado el 9 de septiembre de 2015, de http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/campus/metodo/rscapitulo_1.pdf
- SEP. (2007). Programa sectorial de educación 2007-2012. De México, México. Obtenido de https://www.google.com/search?ei=yxrpj6qjzpg-gtrwkswbq&q=programa+sectorial+de+educaci%3%93n+2007-2012&oq=programa+sectorial+de+educaci%3%93n+2007-2012&gs_l=psy-ab.3..0i22i30l2.5641.5641..7451...0.0..0.141.141.0j1.....0....2j1..gws-wiz.....0i71.rcir
- SEP. (2009). Referente sobre la noción de competencias en el plan y los programas de estudio 2009. México, México.
- SEP. (2010). Curso básico de formación continua para maestros en servicio. *Planeación didáctica para el desarrollo de competencias en el aula 2010*. México, D.F., México: SEP. Recuperado el 20 de noviembre de 2013, de https://z33preescolar.files.wordpress.com/2011/08/curso_basico_2010vf4.pdf
- SEP. (2010A). Estándares del desempeño docente en el aula para la educación básica en México. México DF: SEP. Recuperado el 1 de diciembre de 2013, de <http://cee.edu.mx/referentes/2-2.pdf>
- SEP. (Mayo de 2010b). Estándares de gestión para las escuelas de educación básica en México. México. Recuperado el 10 de diciembre de 2013, de <https://sector2federal.wordpress.com/estandares-de-gestion-para-las-escuelas-de-educacion-basica-en-mexico/>
- SEP. (2010C). Diario oficial. *acuerdo 593*. Mexico DF: SEP. Recuperado el 8 de octubre de 2013, de <https://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/resource/9721849d-666e-48b7-8433-0eec1247f1ab/a593.pdf>
- SEP. (2011). Plan de estudios 2011. México: SEP. Recuperado el 20 de octubre de 2013, de <https://sector2federal.files.wordpress.com/2012/05/plan-de-estudios-2011-educacion-basica.pdf>
- Sin/autor. (S.F.). *Conceptuación del diagnóstico pedagógico*. Recuperado el 27 de marzo de 2015, de https://www.google.com.mx/search?newwindow=1&site=&source=hp&q=tema+1.+conceptuaci%3%93n+del+diagn%3%93stico+pedag%3%93gico&oq=tema+1.+conceptuaci%3%93n+del+diagn%3%93stico+pedag%3%93gico&gs_l=hp.3..0i10.113629.113629.0.114550.1.1.0.0.0.0.135.135.0j
- UNESCO. (2005). *Hacia las sociedades del conocimiento*. UNESCO. Recuperado el 20 de diciembre de 2012, de http://www.lacult.unesco.org/docc/2005_hacia_las_soc_conocimiento.pdf

Velázquez, M. M. (S.F.). El constructivismo: teorías y estrategias de enseñanza y aprendizaje. Lima, Peru.

Víctor Manuel Ponce Grima, Liliana Lira López, Ma. de los Ángeles Torres Ruiz, Ma del Rocío Cázares Tamayo. (2007). Conocer y transformar la práctica educativa. Recuperado el 5 de enero de 2016, de

http://www.quadernsdigitals.net/datos_web/hemeroteca/r_24/nr_734/a_9970/9970.pdf

Vygotsky, L. S. (1981). *Pensamiento y lenguaje*. Buenos Aires: La Pleyade.

ÍNDICE DE IMÁGENES

Imagen 1 El estado global.....	5
Imagen 2 Población escolar.....	30
Imagen 3 Calidad de la población.....	37

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1 Enfoques y modelos educativos centrados en el aprendizaje	86
-------------------------------------------------------------------------	----

ANEXOS

ANEXO 1 ENTREVISTA CON DOCENTES

Nombre del docente _____

Asignatura _____ Énfasis _____ Grado que atiende _____

¿Por qué no entrega su planeación en tiempo y forma? Explique con detalle y diga que apoyo necesita para ello.

¿Cuáles son los temas de mayor requerimiento de asesoría según el énfasis que enseña?

Especifique por qué.

¿Qué estrategias de enseñanza utiliza para el énfasis que enseña? Mencione al menos 8

¿Cómo crea ambientes de aprendizaje? Especifique a detalle la forma.

¿Defina su concepto de control de grupo y bajo qué condiciones los logra? Descríbalo a detalle

Explique su forma de desarrollar competencias desde la asignatura de tecnología y el énfasis que enseña. Explique a detalle.

Explique cómo se evalúa por competencias

ANEXO 2 CUESTIONARIO A ALUMNOS

Nombre del alumno _____

Nombre del docente _____

Asignatura _____ Énfasis _____ Grado _____

¿Te gusta el énfasis que estudias como tecnología?

Si () no () poco () a veces ()

Di qué te gusta de tu respuesta anterior

¿Qué te parece tu clase de tecnología?

¿Qué has aprendido en tu clase de tecnología?

Describe cómo es en un día tu clase de tecnología

Describe cómo te gustaría que fuera un día de clase de tecnología

¿Qué actividades de tecnología te gustan? Y ¿Por qué?

¿Existe algo que no te parece en tu clase de tecnología?

ANEXO 3 GUÍA DE REGISTRO PARA OBTENER LOS DATOS DE IDENTIFICACIÓN DEL PLANTEL



Dirección General de Educación Secundaria Técnica

"2011, Año Del Turismo En México"

Dirección Técnica

Subdirección Tecnológica

GUÍA DE REGISTRO PARA OBTENER LOS DATOS DE IDENTIFICACIÓN DEL PLANTEL, COMO PARTE DE LA SUPERVISIÓN TÉCNICO PEDAGÓGICA (DIAGNÓSTICA) EXTERNA QUE REALIZA EL JEFE DE ENSEÑANZA

EST No.	107	NOMBRE DE LA ESCUELA	"VÍCTOR BRAVO AHUJA"		
DOMICILIO	BATALLONES ROJOS NO. 205	COLONIA	UNIDAD H. ALBARRADA	CP	09370
DELEGACION	IZTAPALAPA	TEL.	56125720	FAX	
AREA DE OPERACIÓN Y GESTIÓN	COORDINACIÓN DE ZONA 3 ORIENTE	CORREO ELECTRÓNICO	Tecnica107@yahoo.com.mx		
		FECHA	31-01-13		

DATOS DE IDENTIFICACIÓN DEL PERSONAL DIRECTIVO

DIRECTOR (A)	RICARDO RUIZ SORIA
SUBDIRECTOR (A) T.M.	JOSÉ HERÓN SÁNCHEZ GÓMEZ
SUBDIRECTOR (A) T.V.	
C.A.T. T.M.	ANTONIA RODRIGUEZ PEREZ
C.A.T. T.V.	
C.A.A. T.M.	JOSÉ REFUGIO PÉREZ MARTÍNEZ

C.A.A. T.V.

NÚMERO DE GRUPOS EN SECUNDARIA NÚMERO DE GRUPOS EN EL SERVICIO DE FORMACIÓN TECNOLÓGICA

GRADO \ TURNO	GRADO			TOTAL
	1°	2°	3°	
MAT	5	5	5	15
VES	0	0	0	0
TOTAL	5	5	5	15

MÓDULO \ TURNO	MÓDULO			TOTAL
	MI	MII	MIII	
MAT				
VES				
TOTAL				

SECUNDARIA

CLAVE	ENFASIS TECNOLÓGICA	NÚMERO DE GRUPOS/ALUMNOS												TOTAL GENERAL					
		1°		2°		3°		TOTAL											
		M	V	M	V	M	V	M	V										
3011	DISEÑO ARQUITECTÓNICO	1	44			1	41			2	71			4	156			4	156
4021	DISEÑO CIRCUITOS ELECTRICOS	2	84			1	42			1	41			4	166			4	166
3061	CONFECCIÓN DEL VESTIDO E INDUSTRIA TEXTIL	1	42			1	41			1	39			3	122			3	122
6021	OFIMÁTICA	1	41			2	81			1	40			4	162			4	162
606																			

FORMACIÓN TECNOLÓGICA

CLAVE	ACTIVIDAD TECNOLÓGICA	NÚMERO DE HORAS	NÚMERO DE ALUMNOS						TOTAL GENERAL
			M 1		M 2		M 3		
			M	V	M	V	M	V	

SECUNDARIA

No.	DOCENTE	CLAVE ENFASIS TECNOLÓGI CA	HORAS FRENTE A GRUPO												COMPLEME NTARIAS		OTRAS	TOTAL	
			PRIMERO				SEGUNDO				TERCERO				A.D	F.C			
			TITULR		AUXILIAR		TITULR		AUXILIAR		TITULR		AUXILIAR						
			M	V	M	V	M	V		V	M	V	M	V					
1	Carlos Bezares P.	3011										16				4	6	2	28
2	Yolanda García S.	3011	8				8							3		0	0	0	19
3	Fabián González G.	4021	16				8					8				0	0	0	32
4	Antonio Romero M.	6021			6		8									0	0	0	14
5	Esther Soreque H.	3061			12		8					8				4	0	2	34
6	M. Yolanda Valencia	3061	8						6					6		2	0	2	24
7	Laura León Becerra	3061												6		2	0	0	8
8	Félix Zúñiga V.	6021	8				8					8				0	0	0	24
9	Ricardo Santiago O	L.C.	8				8					8				0	0	0	24
10																			

Bethuel Yáñez Márquez

JEFE DE ENSEÑANZA

NOMBRE Y FIRMA

Ricardo Ruiz Soria

DIRECTOR(A)

NOMBRE Y FIRMA

SELLO

ANTONIA PÉREZ RAMÍREZ

COORDINADOR (A) DE ACTIVIDADES

TECNOLÓGICAS TURNO MATUTINO

NOMBRE Y FIRMA

COORDINADOR (A) DE ACTIVIDADES

TECNOLÓGICAS TURNO VESPERTINO

NOMBRE Y FIRMA

ANEXO 4 GUÍA DIAGNOSTICA 2012



Dirección General de Educación Secundaria Técnica
 Dirección Técnica
 Subdirección Tecnológica

GUÍA DE REGISTRO PARA OBTENER LOS DATOS DE IDENTIFICACIÓN DEL PLANTEL, COMO PARTE DE LA SUPERVISIÓN TÉCNICO PEDAGÓGICA (DIAGNÓSTICA) EXTERNA QUE REALIZA EL JEFE DE ENSEÑANZA

GR-10	STP-1	SEGUIMIENTO
-------	-------	-------------

EST No. 107 NOMBRE DE LA ESCUELA “VÍCTOR BRAVO AHUJA”

Nombre del Coordinador (a): **ANTONIA PÉREZ RAMÍREZ**

INDICADORES: 1.- INICIO DE LA SESIÓN, 2.- INTRODUCCIÓN, 3.- DESARROLLO, 4.- DESEMPEÑO DE LA PRÁCTICA DOCENTE, 5.- PROCESO DE EVALUACIÓN

No	NOMBRE DEL DOCENTE	ACTIVIDAD TECNOLÓGICA	GRADO	No DE ACCIONES DE SUPERVISIÓN		FECHA DE LAS ACCIONES REALIZADAS	
				M	V	M	V
1	YOLANDA GARCÍA SHIAFFIN	DISEÑO INDUSTRIAL	1			29-11-12	
2	CARLOS BEZARES PÉREZ	DISEÑO INDUSTRIAL	3	1		13-11-12	
3	FABIÁN GONZÁLEZ GONZÁLEZ	DISEÑO DE CIRCUITOS ELÉCTRICOS	1,2,3	2		13 y 23-11-12	
4	MARÍA YOLANDA VALENCIA MONTOYA	CONFECCIÓN DEL VESTIDO I.T.	1	1		13-11-12	
5	ESTHER SOREQUE HUITRÓN	CONFECCIÓN DEL VESTIDO I.T.	2,3	1		9 -11-12	
6	ANTONIO ROMERO MARTÍNEZ	OFIMÁTICA	2	1		20-11-12	
7	FÉLIX ZÚÑIGA VALENCIA	OFIMÁTICA	1,2,3	1		8 -11-12	

No	OBSERVACIONES DONDE SE DETECTARON NECESIDADES	ESTRATEGIAS DE SEGUIMIENTO INTERNO (COMPROMISOS Y ACUERDOS)
1	FALTA DE ENTREGAR EL PLAN DE UNIDAD 4o BLOQUE	SE ELABORO UN MEMORÁNDUM DE 15 DE NOVIEMBRE DE 2012
2	NO CUENTA CON UN REGISTRO DE EVALUACIÓN CONTINUA, NI PLANEACIÓN DEL 4o BLOQUE, INTEGRAR OBSERVACIONES EN SU PLANEACIÓN	SE LE ENTREGO MEMORÁNDUM Y UNA LISTA DE EVALUACIÓN CONTINUA
3	EN LA SECUENCIA DIDÁCTICA INCLUIR EL MÉTODO TECNOLÓGICO QUE SE VA A USAR, Y HACER AJUSTE EN LA EVALUACIÓN EN BASE AL ACUERDO 592 Y 593	AJUSTE A LA EVALUACIÓN
4	EN LA SECUENCIA DIDÁCTICA INCLUIR EL MÉTODO TECNOLÓGICO QUE SE VA A USAR, Y HACER AJUSTE EN LA EVALUACIÓN EN BASE AL ACUERDO 592 Y 593	AJUSTE A LA EVALUACIÓN
5	INCUMPLIMIENTO DE PLANEACIÓN DIDÁCTICA , FALTA DE ORGANIZACIÓN EN EL TRABAJO, NO CUENTA CON UNA EVALUACIÓN CONTINUA	SE LE ENTREGO MEMORÁNDUM Y UNA LISTA DE EVALUACIÓN CONTINUA DE FECHA 13 DE NOVIEMBRE DE 2012
6	NO ESTA APLICADO EL PROGRAMA 2011, NO CUENTA CON PLANEACIÓN DEL 4º BLOQUE	SE LE DIO MEMORÁNDUM DE FECHA 15 DE NOVIEMBRE DE 2012

Bethuel Yáñez Márquez

Ricardo Ruiz Soria

DIRECTOR(A)

JEFE DE ENSEÑANZA
NOMBRE Y FIRMA

DIRECTOR(A)
NOMBRE Y FIRMA

Pérez Ramírez Antonia

SELLO

COORDINADOR (A) DE ACTIVIDADES TECNOLÓGICAS
TURNO JORNADA AMPLIADA
NOMBRE Y FIRMA

DOCENTE DE ACTIVIDADES TECNOLÓGICAS
NOMBRE Y FIRMA

ANEXO 4 GUÍA 2013 DE REGISTRO PARA OBTENER LOS DATOS DE IDENTIFICACIÓN DEL PLANTEL



Dirección General de Educación Secundaria Técnica
 Dirección Técnica
 Subdirección Tecnológica

GUÍA DE REGISTRO PARA OBTENER LOS DATOS DE IDENTIFICACIÓN DEL PLANTEL, COMO PARTE DE LA SUPERVISIÓN TÉCNICO PEDAGÓGICA (DIAGNÓSTICA) EXTERNA QUE REALIZA EL JEFE DE ENSEÑANZA

GR-10	STP-1	SEGUIMIENTO
-------	-------	-------------

EST No. 107 NOMBRE DE LA ESCUELA “VÍCTOR BRAVO AHUJA”

Nombre del Coordinador (a): ANTONIA PÉREZ RAMÍREZ ENERO / 2013

INDICADORES: 1.- INICIO DE LA SESIÓN, 2.- INTRODUCCIÓN, 3.- DESARROLLO, 4.- DESEMPEÑO DE LA PRÁCTICA DOCENTE, 5.- PROCESO DE EVALUACIÓN

No	NOMBRE DEL DOCENTE	ACTIVIDAD TECNOLÓGICA	GRADO	No DE ACCIONES DE SUPERVISIÓN		FECHA DE LAS ACCIONES REALIZADAS	
				M	V	M	V
1	YOLANDA GARCÍA SHIAFFIN	DISEÑO INDUSTRIAL	1	1		7/01/13	
2	CARLOS BEZARES PÉREZ	DISEÑO INDUSTRIAL	3	1		12/01/13	
3	FABIÁN GONZÁLEZ GONZÁLEZ	DISEÑO DE CIRCUITOS ELÉCTRICOS	1,2,3	1		7/01/13	
4	MARÍA YOLANDA VALENCIA MONTOYA	CONFECCIÓN DEL VESTIDO I.T.	1	1		15/01/13	
5	ESTHER SOREQUE HUITRÓN	CONFECCIÓN DEL VESTIDO I.T.	2,3	1		15/01/13	
6	ANTONIO ROMERO MARTÍNEZ	OFIMÁTICA	2	1		14/01/13	
7	FÉLIX ZÚÑIGA VALENCIA	OFIMÁTICA	1,2,3	1		13/01/13	

No	OBSERVACIONES DONDE SE DETECTARON NECESIDADES	ESTRATEGIAS DE SEGUIMIENTO INTERNO (COMPROMISOS Y ACUERDOS)
1	<p>Profesor Fabián González González: se sigue anotando nombre del tema en el pizarrón así como realizar el pase de lista al inicio de la sesión.</p> <p>Continuar con la búsqueda e implementación de estrategias que motiven al alumno en el cumplimiento de materiales.</p>	<p>El profesor se compromete a pasar asistencia al inicio de cada sesión</p> <p>Solicitar el material a los alumnos con anticipación hasta de 15 días según sea su costo</p>
2	<p>Profesor: Antonio Romero Martínez: no cuenta con su evaluación continua.</p> <p>No toma asistencia al inicio de la clase</p> <p>No supervisa las actividades durante la clase</p>	<p>El profesor se compromete a traer su evaluación continua la próxima clase, así como tomar asistencia al inicio de cada sesión.</p> <p>Anotar el nombre del tema en el pizarrón al inicio de la clase.</p> <p>Supervisar trabajos y actividades que se realicen durante la clase.</p>
3	<p>Las profesoras de confección del vestido solicitan sugerencias de elaboración del Método de proyecto técnico.</p>	<p>CAT me comprometo a entregar propuesta de la metodología, con la finalidad y el compromiso de que ellas también realizaran una presentación de esta.</p> <p>Nota el ejemplo se entregara a todos los docentes de asignatura tecnológica, a través de un correo electrónico.</p>
4		
5		
6		

Bethuel Yáñez Márquez

Ricardo Ruiz Soria

DIRECTOR(A)

 JEFE DE ENSEÑANZA
 NOMBRE Y FIRMA

 DIRECTOR(A)
 NOMBRE Y FIRMA

Pérez Ramírez Antonia

SELLO

 COORDINADOR (A) DE ACTIVIDADES TECNOLÓGICAS
 TURNO JORNADA AMPLIADA
 NOMBRE Y FIRMA

 DOCENTE DE ACTIVIDADES TECNOLÓGICAS
 NOMBRE Y FIRMA

ANEXO 5 SEGUIMIENTO Y ASESORIA TÉCNICO PEDAGÓGICA

No.	No. DE INDICADOR(ES)	ESPECIFICAR NECESIDADES	ESTRATEGIAS DE SEGUIMIENTO INTERNO
1	1 Inicio de la sesión. 4 desempeño de la práctica docente	no cuenta con registro de evaluación continua, ni de asistencia Contar con Plan Anual y de Bloque de manera permanente en el desempeño docente.	Dar apoyo a la profesora en la elaboración de dichos instrumentos, verificando de manera permanente el cumplimiento de estos documentos en su práctica educativa.
2	1 Inicio de la sesión. 4 desempeño de la práctica docente	no cuenta con registro de evaluación continua, ni de asistencia Contar con Plan Anual y de Bloque de manera permanente en el desempeño docente. Realizar los ajustes pertinentes al plan anual y de bloque a partir del acuerdo 648, 592, 593.	Dar a poyo educativo al profesor en horas de AD de herramientas de evaluación, a si como de estategias de aprendizaje.
3	1 inicio de sesión 4 Desempeño de la Práctica docente	elaborar instrumentos de evaluación de Rúbrica, lista de cotejo y/o guía de observación , su ejecución facilitará el procesos de evaluación. Proporcionar bibliografía para la ejecución del programa de fomento a la lectura.	Dar apoyo al profesor en la elaboración de dichos instrumentos de evaluación, verificando de manera permante su ejecución. Proporcionar bibliografía acorde para la signatura tecnológica.
4	4 Desempeño de la Práctica docente	Felicito a la profesora y alumnas por el trabajo que realizan, a si como la organización que se tiene de los espacios educativos.	Supervisar de manera permante que el docente continúe con el buen desempeño en su práctica docente.
5	4 Desempeño de la Práctica docente	Emplear estrategias que favorezcan el proceso de E-A Se recomienda trabajar la metodología de análisis sistémico para abordar el tema de Máquinas y herramientas.	Dar apoyo educativo a la profesora a partir de una clase modelo, del método de proyectos en la resolución de problemas.

Vo. Bo.

INSTRUCCIONES:

En No.: Anotar número progresivo de la lista de docentes de la tabla de arriba, no es necesario repetir el nombre.

En Indicadores: Anotar, para cada docente, el número de indicador y rasgo donde se encontró la debilidad.

En Necesidades: Especificar de acuerdo con el indicador.

En Estrategias: Anotar para cada docente, las estrategias que ha implementado para supervisar y asesorar.

ANEXO 6 Autoevaluación del desempeño docente

Profesor (a):

Con la finalidad de elevar el desempeño docente dentro del plantel y en cada aula del mismo, se iniciaran acciones de mejora; se comenzará con una valoración propia de nuestras actividades para el aprendizaje que permitan observar desde cada maestro nuestro nivel de cumplimiento.

Con el siguiente instrumento se tiene como propósito general recoger información acerca de sus conocimientos o nociones sobre su labor docente que desarrolla en sus asignaturas que imparte. Esta información le sirva para revisar y mejorar su práctica docente buscando juntos superar barreras que no permiten elevados desempeños ante el enfoque por competencias.

Por su tiempo y colaboración, gracias.

1. Nombre del/la docente: _____
2. Nombre de la asignatura: _____
3. N° de estudiantes: _____

Encontrará un conjunto de aspectos referidos a la práctica docente y la práctica educativa que usted desarrolla en la(s) asignatura(s) que imparte en este período.

Los aspectos sobre los cuales deberá pronunciarse están agrupados en dimensiones. Estas son las siguientes: **Dominio de la asignatura y énfasis, Planeación, Enseñanza para el aprendizaje, Evaluación para el aprendizaje, Ambiente para el aprendizaje y Responsabilidad formal.**

Por cada dimensión se presenta una breve explicación, luego una tabla en la que se ordenan sus aspectos correspondientes y cuatro columnas con distintos niveles de desempeño docente. La idea central es que usted pueda focalizar, en términos globales, en qué condición de desempeño se encuentra e identificar qué es lo que debe superar para estar en mejor posición con usted mismo y la comunidad docente de la escuela y, alcanzar objetivos pedagógicos curriculares.

Seleccione en cada dimensión y aspecto, la casilla que define su desempeño.

1. Dimensión dominio de la asignatura: En esta dimensión se considera el conocimiento del docente acerca de la disciplina que enseña y cómo ese conocimiento impacta positivamente en el aprendizaje de sus estudiantes. Se incluyen aquí aspectos tales como la actualización disciplinaria y la capacidad de establecer relaciones entre la disciplina que se enseña con otras.				
Aspectos	Requiero apoyo	Podría hacerlo mejor	Tengo un buen desempeño	Tengo un excelente desempeño
A- En la planeación considero los conocimientos más actualizados de la disciplina que enseño y el enfoque por competencias, o por ejemplo, resultados de investigaciones recientes publicados en revistas especializadas, nuevos temas, desarrollo de nuevos conceptos, entre otros.	En mi planificación y docencia considero los mismos conocimientos disciplinares aprendidos en mi formación inicial.	En mi planificación y docencia considero conocimientos actualizados de la disciplina que enseño, sin embargo reconozco que me falta tiempo para revisar con mayor frecuencia y sistematicidad los últimos avances disciplinares.	En mi planificación considero los conocimientos más actualizados de la disciplina que enseño. Si bien puedo concretar esta planificación en el aula, estimo que aún me falta conocer sobre metodologías para integrar adecuadamente estos nuevos conocimientos en cada clase.	En mi planificación y docencia considero los conocimientos más actualizados de la disciplina que enseño y el enfoque por competencias,
B- En mis clases relaciono las ideas, conceptos y/o principios de la disciplina que enseño entre sí y también con los de otras disciplinas que conforman la malla curricular de tecnología y de las demás asignaturas de secundaria; los plasmo, así también establezco relaciones de dichas ideas, conceptos y/o principios, de manera que se formen una visión amplia del campo del conocimiento que enseño.	En mis clases considero los conceptos y/o principios de la disciplina que enseño, sin generar relaciones entre ellos o con otras disciplinas que conforman la malla curricular de la carrera.	En mis clases relaciono los conceptos y/o principios de la disciplina que enseño entre sí y también con los de otras disciplinas que conforman la malla curricular del plan de estudios vigente. Desconozco si los estudiantes logran formarse una visión amplia del campo de conocimiento.	En mis clases relaciono los conceptos y/o principios de la disciplina que enseño entre sí y también con los de otras disciplinas que conforman la malla curricular de la carrera, intentando generar relaciones con áreas del futuro ámbito profesional. Aunque considero muy importante que los estudiantes logren formar una visión amplia de este campo de conocimiento, desconozco si esto se cumple cabalmente.	En mis clases relaciono los conceptos y/o principios de la disciplina que enseño entre sí y también con los de otras disciplinas que conforman la malla curricular del plan de estudios, intentando generar relaciones con otras asignaturas. Considero muy importante que los estudiantes logren formar una visión amplia de este campo de conocimiento y me preocupo porque esto se cumpla, y tengo evidencias.

<p>C-En mis cursos los estudiantes deben:</p> <ul style="list-style-type: none"> -Discutir con argumentos distintas perspectivas sobre un mismo punto. -Contrastar diversos puntos de vista que conforman el énfasis y reconocer sus implicaciones. -Aplicar los conceptos y principios propios del énfasis a nuevas situaciones. -Reflexionar sobre los aspectos éticos involucrado en el énfasis en su relación con el entorno ambiental. 	<p>Mis estudiantes:</p> <ul style="list-style-type: none"> -Reconocen la existencia de distintas perspectivas sobre un mismo punto. -Reconocen diversos puntos de vista que conforman temas del énfasis. -Reconocen cuando los conceptos y principios propios del énfasis son aplicados a nuevas situaciones. -Reconocen los aspectos éticos involucrados en el énfasis. 	<p>Mis estudiantes:</p> <ul style="list-style-type: none"> -Reconocen y explican distintas perspectivas sobre un mismo punto. -Contrastan diversos puntos de vista que conforman el énfasis. -Explican correctamente cuando los conceptos y principios propios del énfasis son aplicados a nuevas situaciones. -Reconocen los aspectos éticos involucrados en el énfasis en su relación con el entorno ambiental. -Existen evidencias 	<p>Mis estudiantes:</p> <ul style="list-style-type: none"> -Discuten, aunque aún con argumentos incompletos, distintas perspectivas sobre un mismo punto. -Contrastan las implicaciones de diversos puntos de vista que conforman el énfasis. -Explican correctamente cuando los conceptos y principios propios del énfasis son aplicados a nuevas situaciones, -Aplican los aspectos éticos involucrados en el énfasis. -Existen evidencias 	<p>Mis estudiantes:</p> <ul style="list-style-type: none"> -Discuten argumentadamente distintas perspectivas sobre un mismo punto. -Contrastan diversos puntos de vista que conforman el énfasis, reconociendo sus implicaciones. -Utilizan métodos que les permiten aplicar los conceptos y principios propios el énfasis a nuevas situaciones. -Aplican los aspectos éticos involucrados en el énfasis en su relación con el entorno ambiental. -Existen evidencias
<p>En lo referido a esta dimensión creo que podría mejorar concretamente en:</p>				

<p>2. Dimensión Planificación de la enseñanza. En esta dimensión se incluyen los elementos que usted ha considerado para organizar y diseñar su docencia, antes de realizarla, en base a factores que pudieran influir en el aprendizaje de sus estudiantes. Por ejemplo, actividades, momentos, tiempos, materiales y otros.</p>				
Aspectos	Requiero apoyo	Podría hacerlo mejor	Tengo un buen desempeño	Tengo un excelente desempeño

<p>A-Considero en la preparación de la planeación de asignatura: objetivos generales y específicos, contenidos, metodología, criterios de evaluación y calificación, y bibliografía de acuerdo al enfoque por competencias. Sin embargo, también considero la necesaria flexibilidad para ampliar alguno de estos aspectos si las características del curso lo requirieran.</p>	<p>Considero en la preparación de la planeación sólo los contenidos a tratar durante el período académico. No siempre tengo conmigo mi planeación.</p>	<p>Considero en la preparación de la planeación sólo los elementos que me parecen más importantes (por ejemplo, objetivos y contenidos). Especifico estrategias de aprendizaje. Especifico de enseñanza. Existen evidencias</p>	<p>Considero en la preparación de la planeación todos los elementos mencionados (objetivos generales y específicos, contenidos, metodología, criterios de evaluación y calificación, bibliografía) de acuerdo al enfoque por competencias. Existen evidencias.</p>	<p>Considero en la preparación de la planeación todos los elementos y otros complementarios (por ejemplo, calendarización del plan de clase). Puedo ser flexible para ampliar alguno de estos aspectos si las características del curso o algunos factores contextuales lo requirieran.</p>
<p>B-Mi planeación de clases está ligada con los objetivos generales y específicos propuestos en el programa y plan de estudios 2011 y acuerdos 592 y 593.</p>	<p>Mi planeación de clases está ligada a los contenidos considerados en el programa.</p>	<p>La planeación de mis clases suele estar ligada a los objetivos generales propuestos en el programa y plan de estudios 2011. Hay referencias como evidencias</p>	<p>La planeación de mis clases está ligada a los objetivos generales propuestos en el programa y plan de estudios 2011 y acuerdo 593. Hay referencias como evidencias</p>	<p>La planeación de mis clases está ligada a los objetivos generales y específicos propuestos en el programa y plan de estudios 2011 y acuerdos 592 y 593. Hay referencias como evidencias</p>
<p>C-En mi planeación de clases considero el trabajo del auxiliar docente en cuanto a su finalidad, actividades, y obligaciones tanto para con la clase y los estudiantes. Estos aspectos son comunicados a los estudiantes por el titular de la clase.</p>	<p>En mi planeación no considero el trabajo del auxiliar docente.</p>	<p>En mi planeación considero el trabajo del auxiliar docente en cuanto a su finalidad, pero no me cercioro de que sus actividades se lleven a cabo, ni que los estudiantes o el ayudante cumplan con su responsabilidad. Por lo anterior, estos aspectos no son comunicados a los estudiantes.</p>	<p>En mi planeación considero el trabajo del auxiliar docente en cuanto a su finalidad y actividades, sin embargo no siempre cerciorándome de que se lleven a cabo. Me preocupo de comunicar a los estudiantes los aspectos por mí conocidos.</p>	<p>En mi planeación considero el trabajo del auxiliar docente en cuanto a su finalidad, actividades, y obligaciones propias, de los estudiantes y del auxiliar. Me preocupo que estos aspectos sean cumplidos cabalmente y comunicados a los estudiantes. Existen evidencias.</p>
<p>D-Selecciono objetivos,</p>	<p>No conozco de forma completa</p>	<p>Aunque conozco el perfil de egreso</p>	<p>Selecciono objetivos,</p>	<p>Selecciono objetivos,</p>

contenidos, bibliografía y experiencias de aprendizajes relacionados con el perfil de egreso, el enfoque de tecnología y los requerimientos actuales del enfoque por competencias.	el perfil de egreso del plan de estudios.	y los requerimientos actuales relevantes del énfasis, tengo ciertas dificultades para seleccionar objetivos, contenidos, bibliografía y experiencias de aprendizaje más apropiadas para desarrollar competencias en el alumno.	contenidos, bibliografía y experiencias de aprendizajes relacionados con el perfil de egreso y los requerimientos actuales del enfoque por competencias. Existen evidencias.	contenidos, bibliografía y experiencias de aprendizaje relacionado con el perfil de egreso y los requerimientos actuales del enfoque por competencias. Esta selección se concreta adecuadamente a nivel de aula. Existen evidencias.
E-En la planificación clase a clase me preocupó de considerar sus principales momentos: Introducción, desarrollo y cierre.	No los suelo considerar.	Le doy mayor importancia al desarrollo, preocupándome menos del inicio y cierre de las clases. No los marco en la planeación.	Siempre me preocupó, pero por cuestiones de tiempo, alguno de los momentos no quedan plenamente desarrollados en el aula.	Siempre me preocupó de considerar los tres momentos y que estos queden plenamente desarrollados en el aula. Existen evidencias.
En lo referido a esta dimensión creo que podría mejorar concretamente en:				

3. Dimensión Enseñanza para el aprendizaje. Esta dimensión se refiere a la forma en que usted desarrolla sus clases. Incluye la comunicación de información sobre el desarrollo del curso, la estructuración de las clases, la claridad en el tratamiento de los temas, entre otros.				
Aspectos	Requiero apoyo	Podría hacerlo mejor	Tengo un buen desempeño	Tengo un excelente desempeño
A-Comuniqué a mis estudiantes claramente los aprendizajes que debían desarrollar, contenidos, materiales a utilizar y bibliografía al inicio del/los curso/s, asegurándome que los comprendieran.	No los comuniqué.	Comuniqué estos elementos, existen evidencias, sin embargo tengo dudas respecto de su comprensión en mis estudiantes.	Comuniqué estos elementos y creo que quedaron claros. Existen evidencias	Comuniqué estos elementos y me aseguré de su comprensión a través de diversas consultas. Además continuamente en clases voy checando este aspecto. Existen evidencias
B-Utilizo las tecnologías de la información disponibles, tales como Aula digital,	No las utilizo.	Las utilizo, pero no las actualizo con la frecuencia que requiere mi asignatura. Existen	Las utilizo con la frecuencia adecuada para mi asignatura, pero no he	Las utilizo y siempre me preocupó de que estén actualizadas según lo requerido

Aula de medios, además de biblioteca y acervo de películas tanto para apoyar mis clases como para comunicarme con los/as estudiantes.		evidencias.	comprobado su verdadera utilidad. Existen evidencias.	por mi asignatura y pregunto a mis estudiantes si es que les son útiles. Existen evidencias
C -Promuevo actividades de aprendizaje colaborativo entre mis estudiantes, tales como preparar proyectos conjuntos, Coevaluación, comunicación de dudas, Explicaciones y ejemplos entre ellos/as	No me parece que estas actividades sean necesarias.	Aunque considero que son beneficiosas y trato de diseñar este tipo de actividades, me encuentro con dificultades para implementarlas en el aula	Promuevo actividades de aprendizaje colaborativo. Existen evidencias.	Siempre promuevo o actividades colaborativas, cerciorándome que efectivamente estimulan aprendizajes en mis estudiantes. Existen evidencias
D -Promuevo con mis estudiantes explícitamente el respeto, solidaridad, equidad y el gusto por el trabajo bien realizado, como elementos relevantes para su formación personal y escolar.	No me preocupo de promoverlos.	Promuevo con mis estudiantes, aunque no siempre de forma explícita, el respeto, solidaridad, equidad y el gusto por el trabajo bien realizado. Existen evidencias	Promuevo con mis estudiantes explícitamente el respeto, solidaridad, equidad y el gusto por el trabajo bien realizado, como elementos relevantes para su formación personal y escolar, me cercioro que efectivamente se cumpla, pero no con la frecuencia que se requiere. Existen evidencias.	Siempre promuevo con mis estudiantes explícitamente el respeto, solidaridad, equidad y el gusto por el trabajo bien realizado, como elementos relevantes para su formación personal y escolar. Me cercioro que efectivamente se cumpla y lo considero como una parte importante de su formación. Existen evidencias.
E -Las experiencias de aprendizaje de mis estudiantes son desafiantes para ellos/as: les dan la posibilidad de pensar, investigar y sacar sus propias conclusiones y proponer otras posibilidades.	Desconozco si son desafiantes o no. Mis clases son en su mayoría expositivas.	Trato de desarrollar actividades desafiantes para mis estudiantes No obstante, me cuesta proponerles actividades en que ellos/as tengan mayor participación.	Las actividades que propongo y desarrollo en clases son desafiantes para el aprendizaje de mis estudiantes. Lo veo en su participación en clases. Existen evidencias.	Las actividades que propongo y desarrollo en clases son desafiantes para el aprendizaje de mis estudiantes. Esto lo constato, por ejemplo, conversando con ellos. Incluso implemento actividades que ellos me sugieren como desafiantes. Existen

				evidencias.
F -Las actividades que propongo y desarrollo en clases consideran los conocimientos y experiencias previas de los estudiantes.	No me parece necesario considerar los conocimientos y/o experiencias previas de los estudiantes en las actividades que propongo.	Estimo que es relevante considerar los conocimientos y/o experiencias previas de los estudiantes en las actividades que propongo, pero me faltan metodologías adecuadas para llevar esto a cabo.	Considero los conocimientos y/o experiencias previas de los estudiantes en las actividades que propongo, sin embargo no lo realizo con la frecuencia que requiere mi asignatura. Existen evidencias.	Siempre considero los conocimientos y/o experiencias previas de mis estudiantes en las actividades que propongo, ya que estimo que constituyen la base para nuevos aprendizajes. Existen evidencias.
G -Respondo a las consultas de todos mis estudiantes de forma atenta y pertinente aclarando sus dudas.	Los estudiantes no suelen hacer consultas en clases.	Trato de responder de forma de aclarar las dudas.	Respondo a todas las consultas de mis estudiantes de manera atenta aclarando sus dudas. Existen evidencias.	Respondo a todas las consultas de mis estudiantes aclarando sus dudas y me aseguro con ellos que han comprendido. Existen evidencias.
En lo referido a esta dimensión creo que podría mejorar concretamente en:				

4. Dimensión Evaluación para el aprendizaje: En esta dimensión se considera el proceso que el/la docente desarrolla para que sus estudiantes evidencien sus aprendizajes y la forma en que utiliza esa información, tanto para mejorar el aprendizaje y la enseñanza, como para otorgar calificaciones.				
Aspectos	Requiero apoyo	Podría hacerlo mejor	Tengo un buen desempeño	Tengo un excelente desempeño
A -Comunique clara y detalladamente los criterios de evaluación y calificación a mis estudiantes al inicio de cada bloque.	No los comuniqué	Comuniqué los criterios a mis estudiantes, pero tengo dudas respecto de su comprensión. Existen evidencias.	Comuniqué aquellos criterios que corresponden a las evaluaciones más importantes. Existen evidencias.	Comuniqué con claridad y detalladamente los criterios para todas las evaluaciones. Existen evidencias.
B -Los procedimientos de evaluación que utilizo son coherentes con los contenidos, nivel de exigencia de las clases, las actividades desarrolladas durante el curso y las características de cada	No he tenido tiempo de verificar la coherencia	Creo que los procedimientos de evaluación son coherentes con los contenidos tratados en clases.	Los procedimientos de evaluación que utilizo son coherentes con los contenidos, nivel de exigencia de las clases y actividades desarrolladas	Los procedimientos de evaluación que utilizo son coherentes con los contenidos, nivel de exigencia de las clases y actividades desarrolladas durante el curso

alumno.			durante el curso. Existen evidencias.	para cada alumno. Consulto a los estudiantes luego de cada evaluación. Existen evidencias.
C- Mis estudiantes participan en procesos de auto y/o coevaluación, al menos una vez en cada bloque.	No promuevo actividades de auto y coevaluación, porque no las considero útiles para el aprendizaje en mis estudiantes.	Aunque considero que la auto y coevaluación son procesos útiles para promover el aprendizaje en mis estudiantes, desconozco las estrategias para implementarlos adecuadamente en el aula.	Mis estudiantes participan en procesos de auto y/o coevaluación, al menos una vez en el bloque. Existen evidencias.	Mis estudiantes siempre participan en procesos de auto y/o coevaluación, ya que considero que promueven efectivamente su aprendizaje. Existen evidencias.
D- Las instrucciones e indicaciones para que mis estudiantes desarrollen los procedimientos de evaluación que aplico, son claras y precisas y están en el cuaderno al inicio de cada bloque.	No les otorgo instrucciones.	Les doy instrucciones e indicaciones en forma oral. Aunque trato de ser claro, tengo dudas de si mis estudiantes las comprenden.	Les doy instrucciones e indicaciones en forma oral y escrita y me parece que son claras y precisas. Existen evidencias	Les doy instrucciones en forma oral y escrita claras y precisas, al inicio de cada bloque. Me aseguro de ello al comunicar a mis estudiantes al inicio de las evaluaciones y posteriormente cuando les doy las evaluaciones finales. Existen evidencias
E- El análisis y comentarios de los resultados de las evaluaciones es entregado a tiempo y contribuye a mejorar los aprendizajes de mis estudiantes.	No comento los resultados.	Cada vez que entrego las evaluaciones, hago comentarios a mis estudiantes, pero me cuesta focalizarlos en términos de aprendizajes. Más bien les comento su falta de estudio.	Realizo análisis y comentarios de los resultados de las evaluaciones a tiempo. Creo que contribuyen a mejorar los aprendizajes de mis estudiantes. Existen evidencias.	Realizo análisis y comentarios de los resultados de las evaluaciones a tiempo. Puedo decir que contribuyen a mejorar los aprendizajes de mis estudiantes pues ellos así me lo han dicho. Existen evidencias.
En lo referido a esta dimensión creo que podría mejorar concretamente en:				

5. Dimensión Ambiente para el Aprendizaje. Se refiere a la creación de un ambiente agradable y propicio por parte del/la docente tanto para la enseñanza como para el aprendizaje.				
Aspectos	Requiero apoyo	Podría hacerlo mejor	Tengo un buen desempeño	Tengo un excelente desempeño
A-Propicio un ambiente de respeto y confianza apropiado como para que todos los estudiantes participen.	Mis estudiantes no participan en clases	Sólo los mejores estudiantes participan en clases. El resto no muestra interés o no se atreve.	En la mayoría de las clases hay un ambiente de respeto y confianza apropiado como para que todos los estudiantes participen. Existen evidencias.	En todas las clases hay ambiente apropiado para que todos los estudiantes participen. Existen evidencias.
B-Interactúo con los estudiantes de manera respetuosa y cordial y de esta manera facilito su aprendizaje.	Creo ser respetuoso y cordial con mis estudiantes, pero no sé hasta qué punto ellos lo consideran así.	Interactúo con los estudiantes de manera respetuosa y cordial, pero no sé hasta qué punto ello contribuye a su aprendizaje. Existen evidencias.	Interactúo con los estudiantes de manera respetuosa y cordial y de esta manera facilito su aprendizaje. Existen evidencias	Interactúo con los estudiantes de manera respetuosa y cordial y de esta manera facilito su aprendizaje. Tengo seguridad de esto porque lo converso con ellos. Existen evidencia
C-Respeto los puntos de vista de mis estudiantes, aun cuando sean distintos a los míos. En este caso, promuevo una discusión sobre los distintos puntos de vista en el curso.	Mis estudiantes no participan en clases emitiendo sus opiniones.	Respeto los puntos de vista de mis estudiantes, aunque reconozco que me cuesta aceptar opiniones distintas a las mías.	Respeto los puntos de vista de mis estudiantes, aunque sean distintos a los míos. Existen evidencias	Siempre respeto los puntos de vista de mis estudiantes, aunque sean distintos a los míos. En este caso, promuevo una discusión sobre los distintos puntos de vista en el curso. Existen evidencias.
D-Promuevo el interés de mis estudiantes en la disciplina que enseño.	No sé si mis estudiantes se sienten interesados.	Aunque trato de promover el interés de mis estudiantes, creo que es una responsabilidad de ellos interesarse en la disciplina.	Promuevo el interés de mis estudiantes en la disciplina que enseño. Existen evidencias	Promuevo el interés de mis estudiantes en la disciplina que enseño, lo que puedo constatar por su participación en clases. Existen evidencias.
E-En situaciones de evaluación, me preocupo y aseguro de crear el ambiente y las condiciones necesarias para que mis estudiantes	No me preocupo.	Me preocupo tanto de factores internos como externos a mi persona, sin embargo en ocasiones no me aseguro que se	Siempre me preocupo y aseguro, sin embargo en ocasiones no se cumplen efectivamente las	Siempre me preocupo y me aseguro de crear el ambiente y las condiciones necesarias para que mis

respondan con tranquilidad.		cumplan efectivamente las condiciones necesarias para que mis estudiantes respondan con tranquilidad.	condiciones necesarias para que mis estudiantes respondan con tranquilidad, ya que los factores que afectan son ajenos a mi persona. Existen evidencias.	estudiantes respondan con tranquilidad, incluso cuando los factores que pueden afectar son ajenos a mi persona. Existen evidencias.
En lo referido a esta dimensión creo que podría mejorar concretamente en:				

6. Dimensión Responsabilidad académica. Dimensión relacionada con el cumplimiento de aspectos administrativos básicos del quehacer docente para optimizar los procesos de enseñanza y aprendizaje. Se incluyen aquí la puntualidad, asistencia, entrega de trabajos en un plazo prudente u otros.				
Aspectos	Requiero apoyo	Podría hacerlo mejor	Tengo un buen desempeño	Tengo un excelente desempeño
A -Si no puedo asistir a realizar alguna clase, siempre me preocupo de que los estudiantes sean comunicados de esta situación con anterioridad.	No alcanzo a comunicar a mis estudiantes sobre la suspensión de clases.	Sólo a veces comunico a mis estudiantes sobre la suspensión de clases.	La mayoría de las veces me preocupo de que los estudiantes sean comunicados de esta situación con anterioridad. Existen evidencias	Siempre me preocupo de que los estudiantes sean comunicados de esta situación con anterioridad. Existen evidencias
B -Soy puntual al comenzar y al finalizar las sesiones de clases, con todos mis grupos en cada día.	Con muy poca frecuencia soy puntual.	A veces soy puntual.	Siempre soy puntual al inicio de mis clases, pero a veces me excedo en el horario de término. Existen evidencias	Siempre soy puntual tanto al inicio como al término de clases. Existen evidencias
C -Respeto los horarios designados para atención de estudiantes fuera del horario de clases.	No tengo horario de atención fuera de clases.	Tengo horario de atención fuera de clases, pero ocurre que los estudiantes no lo respetan o a veces yo estoy demasiado ocupado para atenderlos.	La mayoría de las veces respeto los horarios designados para atención de estudiantes fuera del horario de clases. Existen evidencias	Siempre respeto los horarios designados para atención de estudiantes fuera del horario de clases. Existen evidencias
D -Comunico oportunamente a mis estudiantes	Comunico alguna información, pero desgraciadamente	Comunico sólo parte de la información	Comunico la mayoría de	Comunico toda la información

información del curso referida a fechas importantes, horarios de inicio y término de clases, horarios de atención fuera de clases y salas o espacios físicos a utilizar.	a veces es fuera de tiempo.	oportunamente. Existen evidencias.	la información oportunamente. Existen evidencias.	oportunamente. Existen evidencia
E-Cumplo con los plazos acordados para la entrega de trabajos y pruebas.	Como no dispongo de mucho tiempo, muchas veces me cuesta cumplir con los plazos.	Cumplo con más del 75% de los plazos acordados. Existen evidencias.	Cumplo con el 90% de los plazos de entrega de pruebas y trabajos más importantes, por ejemplo, planeación. Existen evidencias.	Siempre cumplo con los plazos acordados para la entrega de trabajos y pruebas. Existen evidencias.
En lo referido a esta dimensión creo que podría mejorar concretamente en:				

ANEXO 7 GUIA DE OBSERVACIÓN DE CLASE

ADMINISTRACIÓN FEDERAL DE SERVICIOS EDUCATIVOS EN EL DISTRITO F.
 DIRECCIÓN GENERAL DE EDUCACIÓN SECUNDARIA TÉCNICA
 SUBDIRECCIÓN DE ESCUELAS SECUNDARIAS TÉCNICAS EN EL D. F.
 De lo observado, señale con una X según sea el nivel alcanzado

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) c) La forma detallada de evaluación (SÍ)(NO)		
1.- Diseño de estrategias didácticas	Especifica estrategias didácticas ACORDES con el aprendizaje esperado y los contenidos que desarrollará durante la clase.	④③②①
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.	④③②①
II.- GESTIÓN DEL AMBIENTE DE CLASE		
1.- 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.	④③②①
2.- Manejo del grupo	Durante la clase logra, de manera PERMANENTE, un manejo de grupo que posibilita la comunicación dentro del mismo.	④③②①
III.- GESTIÓN CURRICULAR		
1.- 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.	④③②①
2.-Conexión con las asignaturas y contextos	Durante la clase establece de manera FRECUENTE y PERTINENTE, relaciones entre los contenidos de las asignaturas y el contexto en que viven los alumnos.	④③②①
IV.- GESTIÓN DIDÁCTICA		
1.- 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.	④③②①
2.- Atención diferenciada	Durante la clase atiende, de manera DIFERENCIADA, las necesidades de aprendizaje de	④③②①

	los alumnos.	
3.- Organización del grupo	Durante la clase organiza al grupo de manera MUY ADECUADA a las necesidades que demandan las actividades que desarrolla.	④③②①
4.- Recursos didácticos	Durante la clase usa, de manera MOTIVANTE para los alumnos, recursos didácticos ACORDES para promover el aprendizaje de los contenidos.	④③②①
5.- Manejo del tiempo	Durante la clase distribuye y maneja el tiempo, de manera EFICAZ y FLEXIBLE, respecto a los contenidos y actividades que desarrolla.	④③②①
6.-Indicaciones	Durante la clase da indicaciones de manera MUY CLARA, de los procedimientos a seguir respecto a las actividades que desarrolla.	④③②①
7.- Explicaciones	Durante la clase brinda explicaciones, de manera CLARA Y SIGNIFICATIVA, de los conceptos y las definiciones que trata.	④③②①
8.-Preguntas	Durante la clase formula, de manera MUY FRECUENTE, preguntas ABIERTAS que promueven procesos de reflexión, sobre los saberes y procedimiento de los alumnos	④③②①
V.- EVALUACIÓN		
1.- Autovaloración	Durante la clase promueve, de manera EFICIENTE, que los alumnos expresen valoraciones sobre sus propios procesos y resultados respecto de las actividades que desarrolla.	④③②①
2.-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	④③②①
3.-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.	④③②①
4.- 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.	④③②①

Observaciones y recomendaciones:

Nivel de desempeño

- ① No se atiende
- ② Es básico
- ③ Es considerado no en su totalidad
- ④ Es considerado directa y completamente

Compromisos del Docente:

Firma del docente

El observador (a):

ANEXO 8 EVALUACIÓN DE LA CONSTRUCCIÓN DEL PROYECTO

Nivel de logro

- ① No se atiende
- ② Es básico
- ③ Es considerado no en su totalidad
- ④ Es considerado directa y completamente

Indicar con una X el nivel obtenido en cada aspecto

ASPECTO	EVALUACIÓN DE LA CONSTRUCCIÓN DEL PROYECTO	LOGRO
Relevancia.	La problemática contribuye al avance del conocimiento del campo de estudio, y responde a problemáticas específicas de la escuela y los alumnos.	④③②①
Pertinencia.	Guarda relación la investigación e intervención que se proponen con las líneas del modelo educativo vigente y sus problemáticas.	④③②①
Congruencia.	Los componentes del proyecto de intervención se encuentran adecuadamente articulados entre sí.	④③②①
Viabilidad.	Se considera viable la intervención en función de sus necesidades de recursos humanos, económicos, materiales y espaciotemporales.	④③②①
Preguntas de investigación.	Indican claramente el objeto de estudio y pueden servir de guía para el proceso de indagación posterior.	④③②①
Objetivos	Responden al paradigma de investigación y al enfoque teórico metodológico utilizado. Guardan correspondencia con las preguntas de investigación formuladas.	④③②①

Justificación	Se especifica la importancia del problema educativo a resolver y el aporte, con relación al avance del conocimiento, que se logrará.	④③②①
Antecedentes	Las investigaciones antecedentes abordan el tema o las variables de estudio, a partir de fuentes con una antigüedad no mayor a 10 años (a excepción de autores considerados como clásicos en el campo respectivo).	④③②①
Referentes teóricos	Corresponden al tema o a las variables de investigación y ejemplifican las líneas de investigación y las perspectivas teóricas dominantes en el campo. Los referentes ofrecen una caracterización del entorno donde se desarrollará la investigación.	④③②①
Método	El método propuesto es el que mejor permite desarrollar el proceso indagatorio para responder al problema de investigación.	④③②①
Técnicas	Se presentan los procedimientos idóneos para recolectar y analizar la información; éstos son congruentes con el método propuesto.	④③②①
Instrumentos	Se derivan de las técnicas a utilizar y son acordes con el método utilizado.	④③②①
Sujetos de investigación	Se definen a partir de las características que se requieren, según el problema de investigación. En caso que así lo amerite, se define el procedimiento de muestro a utilizar.	④③②①
Agenda de trabajo	Establece claramente las actividades a desarrollar y los tiempos para realizarlas.	④③②①
Recursos	Se especifican de manera clara y precisa las necesidades de recursos humanos, materiales y espaciotemporales para el desarrollo de la investigación.	④③②①

ANEXO 9 EVALUACIÓN DE LA IMPLEMENTACIÓN DEL PROYECTO

NIVEL DE DESEMPEÑO

① No se atiende

② Sí, sin seguimiento

③ Sí, sólo en parte

④ Sí, se da seguimiento y se emplea la información

Señalar con X el nivel de desempeño observado

ASPECTO	EVALUACIÓN DE LA IMPLEMENTACIÓN PROYECTO	DESEMPEÑO
Del enfoque educativo por competencias: características y pretensiones educativas.	Se revisan con claridad y detalle los conocimientos teóricos específicos del enfoque por competencias que serán utilizados; estos se ocupan y transmiten continuamente de forma práctica para la intervención con los docentes.	④③②①
	Se justifica porque se consideran esas bases teóricas ante los docentes, las comparten con ellos y las identifican en los planes de estudios vigentes, y las señalan en la práctica docente.	④③②①
	Es considerada una evaluación y seguimiento de lo transmitido a los docentes del enfoque educativo, y existe seguimiento de la adquisición de los mismos para los docentes	④③②①
	Se da seguimiento del impacto de la intervención en los alumnos, considerando el interés por la clase y el aprendizaje de acuerdo al modelo educativo.	④③②①
Del docente: su desempeño en el aula	Se enfatiza en el docente la observación y asesoría del manejo y dominio de estrategias didácticas acordes con el enfoque educativo, el aprendizaje esperado y los contenidos que desarrolla durante cada clase.	④③②①
	Se atiende la asesoría al docente para la atención de manera diferenciada, de las necesidades de aprendizaje de los alumnos.	④③②①

	Existe estrategia de asesoría y seguimiento de la forma de evaluar a los alumnos bajo el enfoque por competencias.	④③②①
Gestión curricular docente: dominio del enfoque educativo	Se desarrolla un alto conocimiento del enfoque por competencias en el docente.	④③②①
	Se consolida apropiación de estrategias didácticas para mejorar el ambiente de clase y el aprendizaje.	④③②①
Del alumno: su aprendizaje	Es la prioridad para el proyecto de intervención, el logro de desarrollo de competencias en los alumnos.	④③②①
	Se obtiene información continua del impacto de la intervención en los alumnos, a través de instrumentos de valoración que comparan datos antes y después de la intervención.	④③②①
Del ambiente de clase: relaciones e interrelaciones personales, en la dinámica de la clase	El proyecto de intervención considera dar seguimiento a las relaciones interpersonales de respeto y confianza entre el docente y los alumnos, así como entre alumnos, como un factor que incide en el ambiente de clases.	④③②①
	Se atiende en el proyecto de intervención asesoría a los alumnos	④③②①