



UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

UNIDAD 097 SUR

PROYECTO DE INTERVENCIÓN

**ACOMPañAMIENTO DOCENTE EN LA CONSTRUCCIÓN DE LA
PLANEACIÓN DIDÁCTICA POR PROYECTOS: UNA
HERRAMIENTA PARA EL LOGRO DE LOS APRENDIZAJES Y EL
DESARROLLO DE HABILIDADES DEL PENSAMIENTO.**

Que para obtener el título de Maestra en Educación Básica

PRESENTA

ANDREA GPE. MÉNDEZ GUZMÁN

DIRECTORA: DRA. ROXANA LILIAN ARREOLA RICO

CDMX

2020

*Mí Agradecimiento a la Dra. Roxana Lillian Arreola Ríco
por acompañar este trabajo, por su dedicación
paciencia y gran vocación.*

*A mi familia que me acompañó en este camino
por su apoyo incondicional siempre
que motivan mi superación constante.*

*A mis profesores, que formaron parte de este logro
Y mostraron su dedicación y esmero*

CONTENIDO

ÍNDICE	
INTRODUCCIÓN	3
CAPÍTULO 1. METODOLOGÍA DE INVESTIGACIÓN	
1.1 FUNDAMENTOS EPISTEMOLÓGICOS DE LA INVESTIGACIÓN ACCIÓN	5
1.2 METODOLOGÍA DE A INVESTIGACIÓN - ACCIÓN	6
CAPÍTULO 2. DIAGNÓSTICO SOCIOEDUCATIVO	
2.1 CONTEXTO INTERNACIONAL Y POLÍTICAS EDUCATIVA	12
2.2 POLÍTICAS REGIONALES EN EDUCACIÓN	19
2.3 CONTEXTO COMUNITARIO	33
2.4 CONTEXTO INSTITUCIONAL	34
2.5 ANÁLISIS DE MI PRÁCTICA DOCENTE	38
CAPÍTULO 3. DIAGNÓSTICO DE MI PROBLEMÁTICA	
3.1 INSTRUMENTOS DEL DIAGNÓSTICO	42
3.2 LOS HALLAZGOS DEL DIAGNÓSTICO	43
3.3 PLANTEAMIENTO DE LA PROBLEMÁTICA	63
CAPÍTULO 4. DISEÑO DE LA PROPUESTA DE INTERVENCIÓN	
4.1 FUNDAMENTO TEÓRICO DE LA INTERVENCIÓN, EL ACOMPAÑAMIENTO PEDAGÓGICO, TRABAJO POR COLEGIADOS	64
4.2 PROPÓSITOS	72
4.3 LOS SUPUESTOS DE INTERVENCIÓN	73
4.4 PLAN DE INTERVENCIÓN	75
CAPÍTULO 5. RESULTADOS DE LA INTERVENCIÓN	
5.1 ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS DE INTERVENCIÓN	81
CONCLUSIONES	88
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	91
ANEXO 1	97
ANEXO 2	98
ANEXO 3	99
ANEXO 4	100
ANEXO 5	101
ANEXO 6	102
ANEXO 7	103
ANEXO 8	105
ANEXO 9	106
ANEXO 10	107
ANEXO 11	109
ANEXO 12	110
ANEXO 13	112
ANEXO 14	113
ANEXO 15	114
ANEXO 16	115

INTRODUCCIÓN

Uno de los retos más importantes que encaran los docentes día a día es el diseño de estrategias didácticas que les permitan incidir en los procesos de enseñanza-aprendizaje de sus alumnos, y que en el trayecto formativo logren desarrollar aprendizajes y habilidades del pensamiento que les permitan integrarse de manera plena en la vida cotidiana. Muchas ocasiones las actividades o estrategias que diseña un docente no están vinculadas con el mundo real del alumno, por ello la importancia del diseño de planeaciones didácticas que faciliten al docente guiar el aprendizaje de sus alumnos.

Sin embargo, muchas ocasiones el término planeación para los docentes es sinónimo de carga de trabajo, porque se llenan formatos con muchos elementos que no facilitan el trabajo diario, por lo que conocer diferentes estrategias para planear como es el caso de los proyectos didácticos constituye una posibilidad para convertirse en una herramienta para vincular los aprendizajes y desarrollar habilidades, desde un enfoque constructivista.

Es relevante que los docentes vean la relación directa entre el desarrollo de las habilidades del pensamiento y los aprendizajes de los alumnos dentro de sus planeaciones y en sus clases, por ello este trabajo se ha llevado a cabo brindando un acompañamiento para transitar en el uso de la planeación, los aprendizajes, las habilidades del pensamiento con los proyectos didácticos. Por lo que se dividió en 5 capítulos, en el primero se aborda lo concerniente a la metodología que se empleará en la intervención, la Investigación –Acción. Se abordan los fundamentos epistemológicos, la metodología, las modalidades y características de la Investigación- Acción y del porqué resulta pertinente en este trabajo.

En el capítulo 2 se aborda lo relacionado a la Política educativa desde el contexto internacional hasta el nacional, así como aspectos de gestión pedagógica en política educativa en el contexto internacional, y en México. Además, se retoman aspectos importantes sobre el Plan de Estudios 2011, sus características, principios, competencias, la estructura del mapa curricular, así como aspectos generales del Nuevo Modelo Educativo, la gestión educativa y la escuela al centro. Posteriormente se trata el contexto institucional donde explicó las características de mi centro de trabajo, la estructura, el personal y finaliza con el análisis de mi práctica docente, que se relaciona posteriormente con la determinación de una problemática significativa.

En el capítulo 3 se describe cómo se llevó a cabo el diagnóstico de la problemática. Los instrumentos que se usaron, así como los hallazgos de su implementación y finaliza con el planteamiento de la problemática.

En el capítulo 4, se describe el diseño de la propuesta de intervención, se realiza la fundamentación teórica de la propuesta, abordando aspectos generales de la planeación, los proyectos didácticos, ventajas y desventajas de uso en la mejora de los aprendizajes, la relación de la problemática a atender y la función que desempeño como Subdirectora de Gestión Escolar. Cerrando con la organización del acompañamiento pedagógico a través de colegiados.

En el capítulo 5, se analizan los resultados de la intervención en función del logro de los objetivos y supuestos planteados en este trabajo, así como el impacto del uso de diversas metodologías para realizar la planeación centrándose en el trabajo por proyectos y cómo éstos pueden desarrollar habilidades del pensamiento. Se incluyen las referencias y los anexos utilizados para obtener información.

CAPÍTULO 1

METODOLOGÍA DE INVESTIGACIÓN

1.1 FUNDAMENTOS EPISTEMOLÓGICOS DE LA INVESTIGACIÓN-ACCIÓN

De manera natural el ser humano siempre ha buscado dar explicaciones al mundo que lo rodea, esa capacidad de investigar es natural pues se requiere comprender lo que sucede alrededor. Tratar de explicar la realidad se vuelve un proceso de investigación, ya que se buscan respuestas a un fenómeno de interés, para Pérez (1994: 15), la realidad es “... *el ámbito en el que se desarrolla la vida del hombre y todo aquello con lo que se relaciona. Implica el saber dónde se está, a donde se quiere ir y cómo hacerlo*”. Lo anterior implica a quien se acerca a la realidad y dentro de ella lo que se quiere estudiar (sujeto-objeto), así como el propósito de conocerla, para entenderla, estudiarla, obtener el mayor conocimiento de ella para mejorarla o transformarla, pero no se puede hacer de manera aislada, para intervenir hay una estrecha relación entre el investigador y lo investigado.

La relación entre sujeto y objeto es particular en las diferentes posturas epistémicas o paradigmas sobre el modo de conocer e interpretar la realidad. De acuerdo a Fuster Guillen (2019:1) en el enfoque fenomenológico el acercamiento a la realidad “*se fundamenta en el estudio de las experiencias de vida, respecto de un suceso, desde la perspectiva del sujeto. Este enfoque asume el análisis de los aspectos más complejos de la vida humana, de aquello que se encuentra más allá de lo cuantificable, continúa citando a Husserl (1998), es un paradigma que pretende explicar la naturaleza de las cosas, la esencia y la veracidad de los fenómenos. El objetivo que persigue es la comprensión de la experiencia vivida en su complejidad; esta comprensión, a su vez, busca la toma de conciencia y los significados en torno del fenómeno*”.

La relación sujeto-objeto dentro de los procesos sociales se explican a partir de las interpretaciones que hacen los sujetos de sus acciones.

En la postura hermenéutica. El sujeto está inmerso en el objeto, es decir, es parte integrante de una totalidad. El sujeto puede conocer, valorar o transformar como objeto de cognición, de valoración o de transformación sin dejar de pertenecer a ella, es decir, interpreta la realidad (Guardián- Fernández, 2007).

De acuerdo a Jara (1993) La realidad es compleja, contradictoria, en constante cambio, dinámica dentro de un proceso histórico donde ocurren los fenómenos sociales; el cómo

nos acercamos a ella para interpretarla hace que exista una relación dialéctica, como afirma él mismo (1993:3) *Desde la perspectiva dialéctica... nos aproximamos a la comprensión de los fenómenos sociales, desde el interior de su dinámica, como sujetos partícipes en la construcción de la historia, totalmente implicados de forma activa en su proceso..., no podemos aspirar simplemente a "describir" los fenómenos, y a "observar" sus comportamientos, sino que debemos proponernos intuir y comprender sus causas y relaciones... y emprender acciones tendientes a transformarla. "Transformar la realidad", desde la perspectiva dialéctica, significa, por ello, transformarnos también a nosotros mismos como personas, con nuestras ideas, sueños, voluntades y pasiones. Somos así -a la vez- sujetos y objetos de conocimiento y transformación".*

Estas ideas de conocimiento, interpretación y transformación, de las teorías citadas anteriormente son la base epistemológica de la Investigación- Acción. A partir de ellas, la educación puede ser vista como un agente de transformación social, donde el docente se acerca a su realidad educativa, la comprende, la interpreta e incide para transformarla. Es una oportunidad para investigar dentro del aula, los procesos de aprendizaje, la reflexión de la práctica docente, el impacto de las políticas educativas, así como la creación de propuestas para transformar esa realidad.

1.2 METODOLOGÍA DE INVESTIGACIÓN-ACCIÓN

Revisar las posibilidades de la investigación-acción como herramienta metodológica para estudiar la realidad educativa es fundamental para que el docente pueda comprender e incidir en su realidad educativa. En palabras de Bausela (2005:1) la investigación- acción *"Es una forma de entender la enseñanza, no sólo de investigar sobre ella. La investigación – acción supone entender la enseñanza como un proceso de investigación, un proceso de continua búsqueda"*. En la medida que el docente estudia su entorno e identifica las áreas donde puede incidir, se vuelve investigador, sus experiencias enriquecen su práctica, y lo vuelven actor principal en las modificaciones que puede hacer a través de su intervención y evaluar los resultados. Tal como afirma Rojas Ginche (2009: 5) *La investigación acción es la mejor manera de revisar los procedimientos y de mejorar los resultados en cualquier tarea docente.*

Lo anterior vuelve a la investigación- acción una herramienta para mejorar y perfeccionar la tarea del docente, quien día a día sin saberlo, diagnóstica su realidad, selecciona una problemática, la resuelve y ve los resultados de su intervención. Claro está que lo realiza

sin toda la formalidad, pero el punto crucial es que el docente se concientice que puede convertirse en un docente investigador dentro de sus aulas y escuelas.

Como reconoce Rojas Guinche (2009:6) *“Gracias a los profesores investigadores los grupos docentes progresan en determinados campos: el conocimiento mejor de los escolares, la superación de los métodos ineficaces, la adaptación en los medios difíciles o la mejor forma de superar las situaciones hostiles”*.

Y completa la idea Bauselas (2005:1) citando a Elliot (1993) *“El propósito de la investigación – acción consiste en profundizarla comprensión del profesor (diagnóstico) de su problema. Por tanto, adopta una postura exploratoria frente a cualesquiera definiciones iniciales de su propia situación que el profesor pueda mantener...La investigación acción interpreta lo que ocurre desde el punto de vista de quienes actúan e interactúan en la situación problema, por ejemplo, profesores y alumnos, profesores y director”*.

Ahora bien, la Investigación – Acción surge de un enfoque cualitativo de las ciencias sociales. El enfoque cualitativo parte de la realidad de los sujetos involucrados, en palabras de Salgado Lévano (2007:1) *“La investigación cualitativa puede ser vista como el intento de obtener una comprensión profunda de los significados y definiciones de la situación tal como nos la presentan las personas”*.

Históricamente la Investigación- Acción se ha construido de las formas de estudio de situaciones sociales, para dar respuestas a problemáticas que cuantitativamente no es posible dar. De acuerdo a Bausela (2005:1) el trabajo de Kurt Lewin se puede considerar como el primer paso de la Investigación- Acción como metodología, la usó para describir una forma de investigación en la que se une el enfoque experimental de las Ciencias Sociales, y como indica Suárez Pozos (2002:40) Kurt Lewin en investigaciones realizadas en Estados Unidos *“defiende la idea de compatibilizar la creación de conocimientos científicos en el ámbito social con la intervención directa, siempre con la colaboración de la comunidad implicada”*.

Le seguirían los trabajos de Lawrence Stenhouse y de John Elliott que comenzaron en los años 70´s integrando el enfoque cualitativo de la investigación- acción a la educación, Como refiere Bausela (2004:2) citando a Stenhouse (1984) *“..las ideas educativas sólo pueden expresar su auténtico valor cuando se intenta traducirlas a la práctica, y esto sólo pueden hacerlo los enseñantes investigando con su práctica y con las ideas con las que intentan*

guiarse” y continúa citando a Elliott (1993: 88) “ *la investigación – acción se entiende como «el estudio de una situación social para tratar de mejorar la calidad de la acción en la misma»*”

Posteriormente a principios de la década de los 80’s de acuerdo a Suárez Pozos, Carr y Kemmis(1978:174) continúan con interés de la Investigación-Acción afirman que la investigación acción es: “*Una forma de indagación autorreflexiva que emprenden los participantes en situaciones sociales en orden a mejorar la racionalidad y la justicia de sus propias prácticas...*” Labra G (2005: 140) citando a Carr y Kemmis (1988) “*La investigación-acción se presenta como una estrategia interesante para estudiar la realidad educativa, mejorar la comprensión y, por ende, mejorar la práctica. Si un profesor explora su propia práctica, reflexiona sobre ella, identifica situaciones problemáticas, implementa estrategias de acción y las evalúa está produciendo mejoras en ella, así como en su formación como docente*”

La investigación-acción se concibe como un método de investigación para el docente para que reflexione sobre su práctica educativa, tanto en la forma que impacta así como la calidad de su propia enseñanza, así el docente actúe como investigador e investigado dentro su práctica.

MODALIDADES DE LA INVESTIGACIÓN-ACCIÓN

De acuerdo a Colmenares (2008) existen diversas modalidades de la Investigación- Acción, pero se destacan tres, la modalidad Técnica, Práctica y Emancipatoria o Crítica. Bauselas (2005) también hace mención de estas modalidades, llamándolas tipologías basadas de acuerdo al modelo de Grundy (1988, 1992 mencionado por Bauselas 2005:4)

La Modalidad técnica tiene que ver con un aspecto eficientista, para obtener resultados ya visualizados, como indica Colmenares (2008:102) “*...está centrada en una racionalidad técnica, instrumental, que explora interrelaciones hipotético-deductivas y propende a la manipulación y control del mundo físico o social, por ende, la dimensión epistemológica está representado por el sujeto separado de objeto de estudio, con la pretensión de lograr la neutralidad y la objetividad en la investigación.*”

La modalidad práctica hace uso de la reflexión y del diálogo, la epistemología de esta modalidad se centra en los significados que hace el individuo sobre su realidad, se anula la separación del investigador y lo investigado, por eso para fines educativos como expresa Bauselas (2005:4) “*son procesos de investigación – acción dirigidos a la realización de aquellos valores intrínsecos a la práctica educativa*”

Por último, la modalidad Crítica de acuerdo a Colmenares (2008:9) unifica los fines de las modalidades técnica y práctica, que a decir del autor *“a través de una transformación profunda de las organizaciones sociales, lucha por un contexto social más justo y democrático a través de la reflexión crítica. Incorpora la teoría crítica, se esfuerza por cambiar las formas de trabajar, hace mucho énfasis en la formación del profesorado, está muy comprometida con las transformaciones de las organizaciones y la práctica educativa.”* Esta unificación permite recuperar, analizar, reflexionar y redireccionar lo que ocurre en su contexto desde el punto de vista de quiénes actúan, en un entendimiento histórico, social, político y económico, es decir, una búsqueda y comprensión de las causas que generan las problemáticas, para así generar las acciones que conduzcan a las transformaciones de su entorno.

CARACTERÍSTICAS Y FASES DE LA INVESTIGACIÓN- ACCIÓN

De acuerdo a Bauselas (2005:2) *“La investigación – acción se presenta como una metodología de investigación orientada hacia el cambio educativo y se caracteriza entre otras cuestiones por ser un proceso... que se configura como una espiral de ciclos de planificación, acción, observación y reflexión”*

Kemmis y McTaggart (1988: 30) apoyando esta idea de espiral describen las siguientes características:

- a) *“La I-A se plantea para cambiar y mejorar las prácticas existentes, bien sean educativas, sociales y/o personales.*
- b) *La I-A se desarrolla de forma participativa, es decir, en grupos que plantean la mejora de sus prácticas sociales o vivenciales.*
- c) *Metodológicamente se desarrolla siguiendo un proceso en espiral que incluye cuatro fases: Planificación, Acción, Observación y Reflexión.*
- d) *La I-A se convierte en un proceso sistemático de aprendizaje ya que implica que las personas realicen análisis críticos de las situaciones (clases, centros o sistemas) en las que están inmersos, induce a que las personas teoricen acerca de sus prácticas y exige que las acciones y teorías sean sometidas a prueba.”*Bauselas (2005:3) considera además las siguientes:

1. *“No se puede reducir al aula, porque la práctica docente tampoco está limitada ni reducida a ella.*

2. *Es una forma por la cual el profesorado puede reconstruir su conocimiento profesional como parte del proceso de constitución de discursos públicos unidos a la práctica, y sus problemas y necesidades.”*

De acuerdo a lo anterior, la investigación- acción a nivel escolar permite el diagnóstico a problemas concretos para intervenir y mejorar las situaciones problemáticas que se han identificado, y como es un proceso que se desarrolla en espiral permite la reflexión docente de manera constante. Latorre (2003:32) menciona que, aunque es una espiral, un ciclo resulta en ocasiones insuficiente en función de las interacciones que se deben dar entre los participantes y de los cambios que se quieren lograr. En palabras de Latorre (2003:39) *“los ciclos de investigación-acción se transforman en nuevos ciclos, de modo que la investigación en sí puede verse como un «ciclo de ciclos» o como una «espiral de espirales» que tiene el potencial de continuar indefinidamente. Aquí vemos la investigación-acción como una «espiral autorreflexiva», que se inicia con una situación o problema práctico, se analiza y revisa el problema con la finalidad de mejorar dicha situación, se implementa el plan o intervención a la vez que se observa, reflexiona, analiza y evalúa, para volver a replantear un nuevo ciclo”*

De acuerdo a Colmenares (2008) existen diversos autores que han propuesto las etapas por las que se debe llevar el proceso de Investigación-Acción, y los denominan como fases, pasos o momentos como se muestra a continuación en el cuadro 1.

Cuadro 1. Comparación de fases de la Investigación- Acción

Kemmis y Mc Taggar (1988) Fases	Suárez Pozos (2002) Fases	Yuni y Urbano 2005 Fases y momentos	Teppa (2006) Momentos	Colás Bravo 1944 Fases
Observación, diagnóstico y reconcomiendo de inicio Planificación, desarrollo de un plan de acción Acción , poner el plan de acción en práctica Reflexión	Determinación de la preocupación temática Reflexión inicial diagnóstica Planificación Acción y observación	Preparación o diagnóstica reflexiva Construcción del Plan de Acción Transformación	Inducción: diagnostico Elaboración del plan: Planificación Ejecución del plan: Observación- Acción Producción intelectual: Reflexión Transformación: Replanificación	-Constitución del grupo Identificación de necesidades, problemas Diagnóstico de la situación Desarrollo de un Plan de Acción Acción/Observación Reflexión y evaluación

Modificado de Colmenares 2008:108

De acuerdo al cuadro anterior se puede considerar que respecto a la idea de espiral o ciclo en a las fases de la Investigación- Acción en común hay momentos claves: Diagnóstico, Plan de Acción, Observación y Reflexión.

Estas fases permiten entonces, diagnosticar la realidad, seleccionar la problemática donde es viable incidir, elaborar un plan de acción, aplicarlo, y reflexionar sobre cómo cambio o que a falta por hacer para lograr los objetivos establecidos desde el inicio.

Cada fase tiene sus particularidades, pero todos se encuentran relacionados para que el docente investigador una vez que realiza su intervención puede cambiar lo que considera importante, reflexiona como podría lograr aprendizajes más pertinentes para sus alumnos, y cómo crear, mantener y compartir espacios con sus iguales para mejorar la práctica educativa.

La investigación- Acción permite abordar distintas problemáticas en diversos escenarios y niveles en el ámbito educativo, permite contextualizar cierta situación donde se puede incidir y propiciar cambios o transformaciones, como afirma Colmenares (2008:111) citando Dick (2005: 176), *“una de las diferencias básicas entre investigación acción y otras formas de investigación es la exigencia de cambio real como consecuencia de su accionar; lo que no ocurre con otras estrategias investigativas”*

CAPÍTULO 2

DIAGNÓSTICO SOCIOEDUCATIVO

2.1 CONTEXTO INTERNACIONAL Y POLÍTICA EDUCATIVA

NEOLIBERALISMO

El neoliberalismo como concepto es polémico y corresponde a una etapa histórica de la humanidad, donde el capitalismo en función de sus intereses, se ha manifestado en la sociedad en lo laboral, salud, la educación, lo cultural, etc.

De acuerdo a Huerta Moreno (2005) la política neoliberal en México tuvo dos etapas: La primera o de transición del modelo Keynesiano al modelo neoliberal que transcurrió del gobierno de Miguel de la Madrid Hurtado en 1982 a 1987 cuando se decretó el Pacto de Solidaridad Económica. En este periodo la prioridad fue generar excedentes para el servicio de la deuda externa que se concretaron en: disminución del gasto público, venta de paraestatales, aumento de precios y servicios del sector público, disminución de los salarios reales, restricciones crediticias, lo se convirtió en el sexenio de crecimiento cero (0.22% promedio anual): la así llamada “década perdida”. La segunda fase, de 1987 en adelante. Su principal objetivo fue la estabilización de precios y se concretó en el gobierno de Carlos Salinas en: ampliación de la apertura comercial, por la firma del TLC; fijación del tipo de cambio, por la sobrevaluación; eliminación del déficit fiscal, por las privatizaciones y la caída del gasto público; liberalización de la inversión extranjera directa, prioritariamente la inversión de cartera o especulativa. Después del “error de diciembre” de 1994, Zedillo mantuvo el modelo con apertura económica, disminución del gasto público y de los salarios reales; acompañado por una política monetaria y crediticia restrictiva, ensanchando las privatizaciones (ferrocarriles, aeropuertos) y la sobrevaluación del peso. Lo más “relevante” de su gobierno fue la frialdad con la que aplicó el severo programa de ajuste económico de 1995 y la herencia histórica del Fobaproa.

GLOBALIZACIÓN

El mundo actual muestra constantes cambios debido a los avances tecnológicos, sociales, culturales, educativos así como los medios de información lo que ha marcado el crecimiento de la globalización, como menciona Arias Murillo (2007:3) “ *los medios de información han sido punta de lanza que movilizan a la sociedad humana...marca la pauta de análisis en calidad de vida alcanzada por cada uno de los pueblos, es el fenómeno de cambio estructural de las relaciones sociales y económica, que influye en el establecimiento de políticas económicas y desde luego educativas de un país*”

De acuerdo con Islas (2007:3) el crecimiento en forma vertiginosa de los medios de información y las tecnologías en el mundo ha provocado se convierta como acuñó Marshal McLuhan en una “aldea global”.

El Banco Mundial (2000: 54) lo expresa de esta forma “... una parte de la actividad económica del mundo que aumenta en forma vertiginosa parece estar teniendo lugar entre personas que viven en países diferentes”.

En efecto el mundo se hizo global a partir de la comunicación y el comercio. Con el documento “*La educación es un tesoro*” Delors (1996:18) con los pilares de la educación aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a vivir juntos y aprender a ser; se habían sentado las bases para que la educación fuera dentro del fenómeno de la globalización una herramienta creadora de competencias que permitieran a los individuos de la aldea global aplicarlas y entrar en los caminos de las áreas productivas del comercio, en este documento indican que estos saberes son para “*fructificar sus talentos, ser responsables de sí mismos, para construir un proyecto personal y ser eficaces en el mundo globalizado*”.

Como se menciona en el artículo de Martín Eduardo (2008) hay tres concepciones de la globalización, la primera donde diversas fuentes de organizaciones internacionales y textos académicos tienden con distintos matices a presentar la globalización como un fenómeno que exige la adaptación de los sistemas educativos a los requerimientos del orden económico mundial. La segunda donde docentes y otros expertos advierten sobre los efectos negativos de los procesos globalizadores tanto en el ámbito educativo como en el social en general. Y la tercera un enfoque Humanista donde es necesaria la democratización de los sistemas educativos y el

respeto a la diversidad cultural. Lo cierto es que nuestra sociedad se encuentra inmersa en el flujo de cambios tecnológicos, políticos y comerciales, que impactan en la manera directa en la educación como herramienta o medio, para que los ciudadanos del mundo se inserten de forma efectiva en la sociedad y sean productivos.

ORGANISMOS INTERNACIONALES Y REFORMAS EDUCATIVAS

En los últimos 30 años el mundo ha vivido cambios drásticos en las reformas y en la integración económica. Donde las instituciones internacionales juegan un papel predominante en la serie de recomendaciones que emiten para la creación de políticas en un país. Como menciona Maldonado Alma, 2003 “en el ámbito educativo, el tema de las agencias internacionales permite articular el debate sobre la internacionalización de las tendencias educativas contemporáneas. Considerando las diferencias existentes entre los diversos organismos -por ejemplo, entre aquellos que otorgan financiamiento a proyectos y los que únicamente realizan estudios y emiten recomendaciones- es posible señalar que, en la actualidad, las corporaciones más interesadas en la problemática educativa son: el Banco Mundial (BM); la Organización de las Naciones Unidas para la Educación la Ciencia y la Cultura (UNESCO); la Organización de Cooperación y Desarrollo Económico (OCDE) y, en el ámbito latinoamericano, el Banco Interamericano de Desarrollo (BID) y la Comisión Económica para América Latina (CEPAL)”

Como se mencionó, algunos de estos organismos otorgan financiamiento para diversas actividades. Lo cierto es que la gran mayoría realiza “recomendaciones” a los gobiernos, con el fin de orientar las políticas públicas y tienen un poder decisivo en las orientaciones de las mismas. Pérez Rocha, 2013 ha dicho que “...la Unesco, institución cultural ahora eclipsada por la OCDE, cuyo interés son los negocios” ..., y “No es ningún secreto que la OCDE y la cúpula empresarial de México han sido los promotores estratégicos de la actual reforma en la educación”. Por lo que resulta claro, la influencia de los organismos internacionales en la creación y orientación de las Políticas educativas.

LA UNESCO Y LA EDUCACIÓN

Maldonado Ana, 2000 indica que “conviene destacar algunas particularidades de la organización: su ideario y propósitos. La UNESCO se crea bajo los principios de "igualdad de oportunidades educativas; no restricción en la búsqueda de la verdad y el libre

intercambio de ideas y conocimiento" también que "Los ámbitos de interés del organismo comprenden a la educación básica, educación secundaria, educación permanente, educación de mujeres, educación de grupos minoritarios, nuevas tecnologías de información y la educación superior. Los ejes que destacan para el organismo son: importancia y mejoramiento; igualdad de género en educación; promoción e integración; diversificación y mejoramiento de la enseñanza a distancia; pertinencia, calidad e internacionalización"

Entre los principales esfuerzos estacan en particular, las reuniones de Jomtien, Tailandia (1990), y Dakar, Senegal (2000), bajo la primicia de alcanzar la educación mundial para todos, con énfasis en las naciones menos desarrolladas y en los grupos sociales más vulnerables. En tales reuniones se reafirmó el compromiso de educación para todos (UNESCO, 2000: 8). Y se logró que los gobiernos adquirieran compromisos concretos, la UNESCO también se comprometió, entre otras cosas, a qué; "...los Estados nacionales mantengan el pleno control sobre sus sistemas educativos..." A partir de estos encuentros se empiezan a difundir dos conceptos de nuevo cuño; "Sociedad del conocimiento", y "Sociedad de la información" (UNESCO, 2000: 6)

LA OCDE

El origen de la institución fue la llamada Organización Europea de Cooperación Económica, cuyo propósito central fue la reconstrucción de las economías europeas en el periodo posterior a la segunda Guerra Mundial. En 1961 en acuerdo con Canadá y Estados Unidos y apoyados en gran medida por el Plan Marshall, se decide transformar al organismo en lo que actualmente se conoce como la OCDE (Organización de Cooperación para el Desarrollo Económico). Entre sus propósitos destaca la preocupación por el crecimiento económico -de los miembros y no miembros-, al igual que la expansión de los negocios mundiales y multilaterales (Madona Ana, 2000)

Con relación a la Educación Primaria, se han llevado a cabo también estudios diagnósticos y recomendaciones, por parte del organismo, que derivan en la firma de acuerdos entre nuestro país y la OCDE, ejemplo de ello es el que en el año de 2010, se firmó con el nombre de "Acuerdo de cooperación México-OCDE para mejorar la calidad de la educación de las escuelas mexicanas" la misma OCDE dice "El informe se enfoca en las políticas públicas para optimizar la enseñanza, el liderazgo y la gestión escolar en las escuelas... Esta publicación, desarrolla un marco comparativo de los factores clave de la política pública en

escuelas y sistemas escolares exitosos, y lo adapta al contexto y la realidad en México... las quince recomendaciones de este informe establecen una agenda práctica de la política con el fin de que las escuelas, directores y docentes reciban un mayor apoyo para realizar sus tareas en México” (OCDE, 2010, p. 3).

Posteriormente en el 2011, presentó el estudio titulado; “Establecimiento de un marco para la evaluación e incentivos docentes. Consideraciones para México” (OCDE, 2011:1) y en noviembre de 2012, otro denominado; “Avances en las Reformas de la Educación Básica en México. Una perspectiva desde la OCDE” (OCDE, 2012: 1). Este último es el seguimiento a los dos documentos mencionados anteriormente al “Acuerdo de cooperación México-OCDE para mejorar la calidad de la educación de las escuelas mexicanas” y el “Establecimiento de un marco para la evaluación e incentivos docentes”, de donde es importante enfatizar que abordan diversos temas como la “Evaluación Universal de Docentes y Directivos en Servicio de Educación Básica”, el “Concurso Nacional para el Otorgamiento de Plazas Docentes”, la “Reforma a los lineamientos de Carrera Magisterial”, el “Programa de Estímulos a la Calidad Docente”, la “Reforma Integral de la Educación Básica (RIEB)”. El conjunto de estas recomendaciones puede ser identificado como políticas de Estado, con la Reforma Educativa, el Nuevo Modelo Educativo y la creación del INEE y del Servicio Profesional Docente, así como las acciones punitivas a los docentes en los procesos de evaluación que determinan la permanencia en sus centros de trabajo. Se observa una relación muy estrecha entre las propuestas de reforma educativa elaboradas por la OCDE y las políticas adoptadas por el gobierno mexicano.

BANCO MUNDIAL

De acuerdo con Maldonado Ana, 2000 el Banco Mundial “representa una de las principales agencias internacionales de financiamiento en materia educativa. La gestación de lo que hoy se conoce como Banco Mundial tuvo su origen en la conferencia que se realizó en julio de 1944, convocada por los líderes de Inglaterra y Estados Unidos (Churchill y Roosevelt) en la ciudad de Bretton Woods, en New Hampshire, EU... donde se delinearón la economía de los siguientes cincuenta años por un lado el Fondo Monetario Internacional (FMI) y, por otro, el Banco Mundial”

En el caso de la educación, la primera intervención del Banco Mundial se efectuó en 1963 en Túnez, y se dirigió al sector de la educación secundaria, pero fue hasta 1968 cuando se

expandieron los programas sociales, incluyendo los educativos (Nelson, 1999: 54, citado por Maldonado Ana, 2000)

En el año 2001, el Banco Mundial lanzó las “recomendaciones de políticas para los sectores que contribuyen a la senda de desarrollo del cliente” (BM, 2001: 23). En este documento hay un diagnóstico del Sistema Educativo Nacional con datos del 2000, la idea central se refiere a que existe una cobertura en Educación Primaria prácticamente universal, pero no así en Educación Secundaria, o Educación Media por lo que hace énfasis tanto en la necesidad de elevar la matrícula donde se encuentra rezagada, como en la necesidad de incrementar la calidad, ésta en todos los niveles educativos. El Banco Mundial demanda al Sistema Educativo que es necesario “invertir en las habilidades y la educación de la fuerza laboral para adaptarse a los rápidos cambios económicos y técnicos que refuerzan la competitividad económica del país” (BM, 2001:469).

En el 2005 el Banco Mundial realizó otro estudio sobre la educación en México, llamado “Mexico Determinants of Learning Policy Note” en donde participaron algunas personalidades de renombre en el ámbito de la educación nacional, como Pablo Latapí, identificado en el mismo estudio como; “investigador distinguido”, y Silvia Schmelkes, en su calidad de “Coordinadora General de Educación Cultural Bilingüe”, y otros más. Es decir, se incorporaron voces distintas, que le dieron al estudio un enfoque más plural. En el resumen ejecutivo del documento la educación en México, conserva los dos rasgos esenciales que se habían distinguido en los estudios previos, por un lado, el reconocimiento de los avances en cuanto a cobertura, principalmente en Educación Primaria, teniendo en la cobertura de Secundaria aún mucho por hacer, y, por otro lado, los pendientes en materia de calidad educativa, y este estudio se basó en la prueba PISA del año 2003. Dicho por el Banco Mundial “la evidencia de México muestra que, como en otras partes del mundo, la situación socio-económica juega un papel importante en los niveles de rendimiento de los estudiantes” (BM, 2005 : V), suavizando y reconociendo que ... existe evidencia de que algunos de los factores asociados a la calidad escolar son susceptibles al cambio de políticas, y a jugar un papel importante en la reducción de las desigualdades de aprendizaje, así como a mejorar los resultados de aprendizaje... (así mismo) investigaciones recientes han puesto de relieve que los factores escolares también explican la variación en los resultados” (BM, 2005 : V) También el Banco Mundial señala la importancia de los factores institucionales tales como la gestión de la escuela. A fin de elevar los resultados escolares, es fundamental la descentralización de la toma de decisiones a nivel de la escuela. Los

resultados indican que los factores escolares son importantes para el rendimiento de los estudiantes. Buenas prácticas pedagógicas y la seguridad escolar también juegan un papel importante en el resultado de los estudiantes, por ello la necesidad de utilizar las evaluaciones para tomar decisiones políticas informadas. (BM, 2005, p. VI)

Entonces se puede afirmar que existen, como política institucional y permanente de ese Banco, estudios relacionados con temas importantes de la agenda política nacional, que, al ser considerada como parte importante en la formación del Capital Humano, la educación ha sido un tema permanente de reflexión y análisis. Y que, en sus estudios más recientes, en líneas generales comparten el diagnóstico de los otros organismos financieros y de cooperación, en especial la OCDE, la UNESCO y el FMI, en cuanto a los dos grandes temas de la educación que son; la cobertura y la calidad.

BANCO INTERAMERICANO DE DESARROLLO (BID)

El BID, con sede en Washington, fue creado en 1959 con el objetivo principal de "acelerar el proceso de desarrollo económico y social de sus países miembros de América Latina y el Caribe" (Banco Interamericano de Desarrollo, 2000).

Maldonado Ana, 2000 dice que "Se puede afirmar que el BID utiliza casi íntegramente los indicadores del Banco Mundial en materia de educación y ciencia. Por ello, el BID comparte con este organismo ciertas afirmaciones y recomendaciones generales, por ejemplo, en el sentido de que "la cobertura de la educación ha crecido pero su calidad se ha deteriorado" o bien, la urgencia de que se establezcan mecanismos de estandarización de los distintos sistemas educativos tales como los exámenes nacionales.

Como se puede apreciar, los organismos internacionales mencionados impactan en lo que respecta a la educación a nivel mundial Maldonado (2003:70) afirma que; "Considerar a los organismos internacionales como "actores" en los procesos educativos es indispensable en los tiempos actuales porque en el complejo proceso de determinación de las políticas públicas – no únicamente educativas – también intervienen otras tendencias internacionales y obviamente nacionales"

En la misma línea, Charasse (2012:18), afirma que la OCDE, BM y el FMI han marcado la pauta de las políticas económicas en gran número de países en el mundo. De ello se deriva que la propuesta de los organismos internacionales ha sido, invariablemente, empatar la agenda educativa de los países con el proyecto neoliberal.

A nivel internacional hablar de educación es un tema de relevancia, ya que es vista como un medio de desarrollo de un país, al egresar los estudiantes deben responder a ciertas necesidades económicas, insertarse en el mercado laboral, para permitir en desarrollo económico. Por lo que las tendencias educativas se han modificado, y se encaminan a las necesidades de una sociedad en constante cambio.

2.2 POLÍTICAS REGIONALES EN EDUCACIÓN

En América Latina las orientaciones de los Organismo Internacionales mencionados en el apartado anterior parecen tener un poder decisivo, porque han impulsado las políticas neoliberales, en particular el Banco Mundial, el Fondo Monetario Internacional y la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico, centradas en los temas de accesibilidad, cobertura y calidad.

A comienzos de la década de los noventa, Chile y México, y poco después Argentina y Uruguay, adoptan políticas educativas que buscan explícitamente lograr la igualdad de oportunidades educativas. Estas políticas plantean la búsqueda del logro de igualdad en los resultados educativos y no simplemente en el acceso a la educación, por lo que comenzó una etapa de reformas educativas a nivel regional, incluyendo la calidad educativa, el acceso a la educación y la evaluación docente. (Pérez Rocha y Aboites, 2013)

A este respecto Torres Rosa María (2005:17) menciona que “ *El acelerado crecimiento de la matrícula escolar que experimentó América Latina y el Caribe entre 1950 y 1980 se hizo a costa de la calidad; en otras palabras, la escuela que se democratizó es una escuela pobre para pobres sin ofrecerles condiciones adecuadas para la enseñanza y el aprendizaje... las reformas educativas en los últimos años, están lejos de poder compensar y asegurar efectivamente equidad, es decir, iguales oportunidades y condiciones de aprendizaje para todos. Hacerlo implicaría intervenciones integrales – no medidas remediales – de orden político, económico y social, y no meramente educativo”*

Y, sin embargo, las reformas educativas de las dos últimas décadas se hicieron en nombre del “mejoramiento de la calidad de la educación”

La autora menciona que es de relevancia cambiar el *democratizar la educación* por *democratizar el aprendizaje*, sobre todo en América Latina, ya que el poseer el acceso no garantiza que todos realmente lo tengan y que culminen sus estudios.

Las principales decisiones que afectan a la educación en América Latina y el Caribe tienen relación como se mencionó con Fondo Monetario Internacional, el Banco Mundial, el Banco Interamericano de Desarrollo, los funcionarios de los Ministerios de Economía y Finanzas en cada país y las grandes empresas privadas. Pero hemos visto el fracaso de la implementación de las recomendaciones realizadas en muchos países de América Latina, por lo que es vital que cada país analice su situación educativa y permita que los principales actores, es decir, maestros y alumnos, sean los que construyan y decidan el futuro educativo de cada país (Pérez Rocha y Aboites, 2013).

Aquí se hace relevante hablar de la gestión pedagógica, el cual se vuelve relevante dentro de las políticas globales regionales ya que puede ser una alternativa de organización dentro de la estructura educativa. En ella se destaca la importancia de la acción colectiva de los distintos actores escolares en la administración local y en la creación de proyectos específicos, como componente importante para mejorar la calidad del servicio educativo (Sandoval, 2000: 180)

A este respecto considero que, al tomar en cuenta a los actores involucrados en el proceso educativo, la modificación de las políticas educativas estará más apegada a contextos reales, ya que las recientes reformas educativas están totalmente desvinculadas de muchos sectores de la población en América Latina.

Cada gobierno debería considerar la gestión pedagógica para sus escuelas, Rodríguez (2000: 17) afirma que “La gestión pedagógica es un proceso orientado al fortalecimiento de los proyectos educativos de las instituciones, que ayuda a mantener la autonomía institucional, en el marco de las políticas públicas, y que enriquece los procesos pedagógicos con el fin de responder a las necesidades educativas locales, regionales”

CONTEXTO NACIONAL

Aquí es prudente iniciar con la relevancia de la Reforma Educativa en nuestro país, Según Díaz Barriga (2009), una reforma se entiende como “...actos de gobierno, es decir como acciones a través de las cuales el Estado, establece elementos para orientar las políticas de la educación, son el resultado de un proceso complejo, en el intervienen componentes internos y externos a la realidad social y educativa de un país.”

Esa “realidad social y educativa” cambia con el gobierno en turno, ya que cada uno traza un programa de trabajo para el sector educativo que nombrarán “reforma” y regularmente lo acompañan con modificaciones al Artículo 3^a Constitucional, así como a la Ley General

de Educación, la Ley General del Servicio Profesional Docente (LGSPD) y la Ley del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación.

Desde 1988 a la fecha han pasado 5 gobiernos y por concluir en el 2018 el Gobierno actual. En 1992 se dio el Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica (ANMEB) durante el gobierno Salinista, la cual tuvo tres aspectos importantes 1.- La reorganización del sistema educativo nacional. En otras palabras, la descentralización educativa, en el sentido de transferir los recursos para la Educación Básica a los Estados, excepto los del Distrito Federal que continuó en manos de la Federación; 2.- La reformulación de contenidos y materiales educativos. Es decir, nuevos Planes y Programas de Estudio para Educación Básica (Prescolar, Primaria y Secundaria) y Normal, así como nuevos Libros de Texto Gratuitos, para esos niveles de enseñanza, y 3.- La revaloración de la función magisterial. Entre otras cosas, Carrera Magisterial.

La Reforma Integral para la Educación Básica (RIEB), puesta en marcha en el nivel de Educación Primaria en ciclo escolar 2009-2010, es la culminación de un proceso de cambio en la Educación Básica que, en su fase de implementación, dio inicio en el año de 2004 con la Reforma a la Educación Preescolar, y continuó en el año 2006, con la Reforma a la Educación Secundaria. El eje articulador de esta Reforma, es la educación por competencias. Enfoque novedoso que le da un giro a las actividades didácticas realizadas en el país desde el año de 1993, cuando entró en vigor el Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica (ANMEB). Educar por competencias, ha implicado la utilización de una propuesta nueva, al difundir la utilización de este instrumento en el Plan y Programas 2011.

Esta línea continuó desde luego con el gobierno Zedillista con el Programa de Desarrollo Educativo 1995 - 2000 (PDE, 1996). El aspecto más relevante es dar educación de calidad a los grupos sociales más vulnerable.

En el año 2000, después de 70 años, el gobierno de la República cambió de partido político, con Vicente Fox Quezada, del Partido Acción Nacional; sin embargo, este cambio de gobierno no trajo consigo un cambio en las políticas económicas, éstas, siguieron siendo de corte neoliberal. Fox declaró en el 2001, que su gobierno "... es de empresarios, por los empresarios y para los empresarios." Ese gobierno de derecha traía, como es natural, una filosofía mercantilista. La educación no fue ajena a ello.

En el caso del siguiente sexenio, el PAN quedó en la presidencia en manos del gobierno Calderonista, el cual en materia educativa lanza la Alianza por la Calidad de la Educación en el año 2008, y la Reforma Integral de la Educación Básica (RIEB) en el año 2009. Hubo un buen acuerdo entre el gobierno y el SNTE, donde la modernización de la educación, la profesionalización, nuevas bases de incentivos y estímulos, son parte importante en este sexenio (López Aguilar, 2013).

Y dentro de la profesionalización docente se han considerado una gran cantidad de cursos para que el docente implemente en el aula el enfoque del modelo educativo vigente; sin embargo, éste no ha sido del todo exitoso, ya que muchos aún no se apropian desde de la RIEB del modelo propuesto en competencias y actualmente con el Nuevo modelo educativo.

La implementación de un modelo educativo nunca va a rendir frutos, ni se podrá evaluar, mientras no se le da el tiempo suficiente para la apropiación.

La Propuesta Curricular 2016, tiene algunos aspectos que son importantes resaltar como el enfoque humanista “Partiendo de un enfoque humanista y tomando en cuenta los avances de las ciencias de la educación, la presente propuesta describe las principales características del currículo. Este habrá de servir para orientar y encauzar los esfuerzos de los maestros, padres de familia, estudiantes, autoridades educativas y de la sociedad en su conjunto a fin de asegurar el logro de los fines de la educación”

En el documento Los fines de la educación del siglo XXI, mencionan siete ámbitos del perfil egreso que apoyan el aspecto de educación humanista. El documento continúa “se parte de una nueva visión que pone la Escuela al Centro del sistema educativo, como espacio en donde convergen todos los recursos y esfuerzos de los distintos actores...De la misma manera, el modelo 2016 exige maestros mejor preparados para implementar este planteamiento en las aulas. El objetivo es que, dentro del marco nacional que seguirá definiendo la SEP, los docentes construyan interacciones educativas significativas con creatividad e innovación, con el fin de estimular el planteamiento pedagógico de la reforma educativa”.

Se debe resaltar con el fin de estimular el planteamiento pedagógico, desde el inicio del sexenio, solo se hablada de la reforma laboral en educación, disfrazada de reforma educativa y a dos años de terminar, se quiere justificar con esta Propuesta curricular, que además en el documento indica “Se plantea la consolidación de los procesos de evaluación

y del Servicio Profesional Docente, así como el fortalecimiento de la formación inicial, entre maestros y estudiantes, para atraer y retener a los mejores docentes”

De manera muy general en la Propuesta, se destacan elementos que en el Plan y Programas 2011 ya se abordaban, se retoma el término competencias desde los 4 pilares de la educación, los ambientes de aprendizaje, la inclusión, equidad, la importancia de las artes y el cuidado de sí mismo, como una educación integral.

Será de suma importancia para los docentes, analizar este documento, compararlo con el Plan y Programas 2011, tomar una postura frente a la Reforma Educativa. Los docentes deben unirse, formar mesas de trabajo, para analizar esta propuesta y dar a conocer sus puntos de vista a la sociedad.

LA REFORMA INTEGRAL DE LA EDUCACIÓN BÁSICA.

La Reforma Integral de La Educación Básica (RIEB), reconoce a los tres niveles educativos de Educación Básica: Preescolar, Primaria y Secundaria, con carácter de obligatoriedad; con esto el periodo de estudios es de 12 años, 3 años en el nivel Preescolar, 6 años en el nivel Primaria y 3 años en el nivel Secundaria y se destaca que la reforma tiene como uno de los elementos centrales la articulación curricular de estos tres niveles.

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

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

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

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

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

LA GESTIÓN PEDAGÓGICA EN MÉXICO

En relación a la educación básica y la gestión pedagógica en México durante el período 1994 – 2011, comprende las políticas de formación para la gestión de directivos de centros escolares (jefes de enseñanza, inspectores, supervisores, asesores técnico pedagógicos, directores y subdirectores de escuelas) los cuales han adquirido una creciente importancia en el establecimiento del programa escuelas de calidad, acompañado por la creación de una dependencia superior denominada Dirección General para el Desarrollo de la Gestión e Innovación en la Subsecretaría de Educación Básica (García, et al, 2011).

Desde el ciclo escolar 2001-2002, entra en vigor el Programa Escuelas de Calidad (PEC) y que a la fecha incorpora en la escuela pública mexicana un modelo de autogestión basada en principios democráticos que la ubican como centro de toda iniciativa del sistema educativo.

En el 2001, el objetivo general del PEC fue lograr una mayor calidad de los resultados educativos, a partir de la transformación de la gestión pedagógica de las escuelas, promoviendo la construcción de un modelo de autogestión basado en una capacidad de

toma de decisiones fortalecida, un liderazgo compartido, trabajo en equipo, participación social responsable, prácticas docentes más flexibles que atiendan a la diversidad de los alumnos; una gestión basada, también, en la evaluación para la mejora continua y la planeación participativa, impulsando la innovación educativa.

En esta búsqueda por mejorar la calidad del servicio educativo y la gestión Pedagógica, a partir del ciclo escolar 2002-2003 se dieron a conocer las Reglas de Operación del Programa y los estándares de gestión escolar, con el fin de orientar los desempeños deseables en una escuela de calidad.

Uno de los objetivos de la Reforma Educativa 2013 en México, es precisamente la creación de un Sistema de Información y Gestión Educativa. El cual tiene como propósito fortalecer la calidad educativa, la igualdad de oportunidades, formar escuelas incluyentes, así como llevar a cabo procesos de evaluación, regularización y formación docente, transparencia y rendición de cuentas de las instituciones educativas (DOF: 26/02/2013 V:I)

En la reforma educativa entró como término “la escuela al centro” donde se pretende dar autonomía de gestión a la escuela, tema que ha estado presente en la agenda de la política educativa oficial desde hace más de 30 años, pero fue presentado como novedoso en el “Pacto por México”.

De forma casi textual, un compromiso político se incorporó en la fracción III del artículo 3° de la Constitución, posteriormente en el artículo 22 de la Ley General de Educación (LGE) en los términos siguientes: “...se fortalecerá la capacidad de gestión de las autoridades escolares y los padres de familia” (Art. 22, LGE).

En el artículo 28 bis de la misma ley se agregó que “las autoridades federales, locales y municipales, en el ámbito de sus atribuciones, deberán ejecutar programas y acciones tendientes a fortalecer la autonomía de gestión de las escuelas”.

Para avanzar en la instrumentación de esta norma, en marzo de 2014 se publicaron en el Diario Oficial de la Federación los acuerdos 716 (“Lineamientos para la Constitución, Organización y Funcionamiento de los Consejos de Participación Social en la Educación”) y 717 (“Lineamientos para formular los Programas de Gestión Escolar”). Estos documentos contienen las prioridades a las que deben responder tanto los planes de mejora de las escuelas como los que propongan los Consejos Escolares de Participación Social. Paralelamente, la SEP generalizó en todas las escuelas el uso de la “Ruta de Mejora”, que se definió como un sistema de gestión para ordenar y sistematizar procesos de mejora, ésta

constituye un “recurso al que el Consejo Técnico Escolar regresa continuamente para que no pierda su función como herramienta de apoyo en la organización, la dirección y el control de las acciones que el colectivo escolar ha decidido llevar a cabo en favor de su escuela” (SEP, 2014:10).

Por todo lo antes dicho, es necesario prestar especial atención a los efectos y transformaciones que la autonomía de gestión está produciendo en la escuela pública mexicana, sobre todo ahora que la reforma educativa ha puesto en marcha “la escuela al centro” para valorar como la gestión en todas sus dimensiones puede ser una herramienta de impacto en la mejora de la calidad educativa.

PLAN DE ESTUDIOS 2011

El plan y programas 2011 se fundamentan en los siguientes atributos:

1. Los principios pedagógicos son condiciones esenciales para la implementación del currículo, la transformación de la práctica docente, el logro de los aprendizajes y la mejora de la calidad educativa, a continuación, se mencionan de forma breve cada uno de estos principios, de acuerdo al Plan y Programas 2011.
2. Centrar la atención en los estudiantes y en sus procesos de aprendizaje; se refiere a que el centro y el referente fundamental del aprendizaje es el estudiante, porque desde etapas tempranas se requiere generar su disposición y capacidad de continuar aprendiendo a lo largo de su vida, desarrollar habilidades superiores del pensamiento para solucionar problemas, pensar críticamente, comprender y explicar situaciones desde diversas áreas del saber, manejar información, innovar y planificar para potenciar el aprendizaje

La planificación es un elemento fundamental de la práctica docente para potenciar el aprendizaje de los estudiantes hacia el desarrollo de competencias. Implica organizar actividades de aprendizaje a partir de diferentes formas de trabajo, como situaciones y secuencias didácticas y proyectos, entre otras. Las actividades deben representar desafíos intelectuales para los estudiantes con el fin de que formulen alternativas de solución.

3. Generar ambientes de aprendizaje, refiriéndose al espacio donde se desarrolla la comunicación y las interacciones que posibilitan el aprendizaje. Con esta perspectiva se asume que en los ambientes de aprendizaje media la actuación del docente para construirlos y emplearlos como tales.

4. Trabajar en colaboración, con la finalidad de construir el aprendizaje, el trabajo colaborativo alude a estudiantes y maestros, y orienta las acciones para el descubrimiento, la búsqueda de soluciones, coincidencias y diferencias, con el propósito de construir aprendizajes en colectivo.
5. Poner énfasis en el desarrollo de competencias, el logro de los Estándares Curriculares y los aprendizajes esperados.

En el Plan 2011 una competencia es definida como la capacidad de responder a diferentes situaciones, e implica un saber hacer (habilidades) con saber (conocimiento), así como la valoración de las consecuencias de ese hacer (valores y actitudes).

6. Los Estándares Curriculares son descriptores de logro y definen aquello que los alumnos demostrarán al concluir un periodo escolar; sintetizan aprendizajes esperados que, en los programas de educación primaria y secundaria, se organizan por asignatura-grado-bloque, y en educación preescolar por campo formativo- aspecto.
7. Los Estándares Curriculares son equiparables con estándares internacionales y, en conjunto con los aprendizajes esperados, constituyen referentes para evaluaciones nacionales e internacionales que sirvan para conocer el avance de los estudiantes durante su tránsito por la Educación Básica, asumiendo la complejidad y gradualidad de los aprendizajes.
8. Usar materiales educativos para favorecer el aprendizaje, refiriéndose a las necesidades de la sociedad del siglo XXI a que debido a las demandas actuales los materiales educativos se han diversificado. Como sus formatos y medios de acceso requieren habilidades específicas para su uso, una escuela en la actualidad debe favorecer que la comunidad educativa, además de utilizar el libro de texto, emplee otros materiales para el aprendizaje permanente, como plataformas en la red, materiales didácticos, uso de tecnologías, bancos de reactivos, material concreto, etc.
9. Evaluar para aprender, el docente es el encargado de la evaluación de los aprendizajes de los alumnos y quien realiza el seguimiento, crea oportunidades de aprendizaje y hace modificaciones en su práctica para que éstos logren los aprendizajes establecidos en el Plan y los programas de estudio. Y se puntualiza que debe ser de forma integral, y de acuerdo a los aprendizajes esperados, y los

niveles de desempeño del alumno, además de considerar todos los momentos de evaluación.

10. Favorecer la inclusión para atender a la diversidad La educación es un derecho fundamental y una estrategia para ampliar las oportunidades, instrumentar las relaciones interculturales, reducir las desigualdades entre grupos sociales, cerrar brechas e impulsar la equidad. Por lo tanto, al reconocer la diversidad que existe en nuestro país, el sistema educativo hace efectivo este derecho al ofrecer una educación pertinente e inclusiva.
11. Incorporar temas de relevancia social, para una sociedad que cambia constantemente y requiere que todos sus integrantes actúen con responsabilidad ante el medio natural y social, la vida y la salud, y la diversidad social, cultural y lingüística.
12. Reorientar el liderazgo implica un compromiso personal y con el grupo, una relación horizontal en la que el diálogo informado favorezca la toma de decisiones centrada en el aprendizaje de los alumnos. Se tiene que construir y expresar en prácticas concretas y ámbitos específicos, para ello se requiere mantener una relación de colegas que, además de contribuir a la administración eficaz de la organización, produzca cambios necesarios y útiles. Desde esta perspectiva, el liderazgo requiere de la participación activa de estudiantes, docentes, directivos escolares, padres de familia y otros actores, en un clima de respeto, corresponsabilidad, transparencia y rendición de cuentas.

PERFIL DE EGRESO DE LA EDUCACIÓN BÁSICA

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

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

- Utiliza el lenguaje materno, oral y escrito para comunicarse con claridad y fluidez, e interactuar en distintos contextos sociales y culturales; además, posee herramientas básicas para comunicarse en inglés.
- Argumenta y razona al analizar situaciones, identifica problemas, formula preguntas, emite juicios, propone soluciones, aplica estrategias y toma decisiones. Valora los razonamientos y la evidencia proporcionados por otros y puede modificar, en consecuencia, los propios puntos de vista.
- Busca, selecciona, analiza, evalúa y utiliza la información proveniente de diversas fuentes.
- Interpreta y explica 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; actúa con responsabilidad social y apego a la ley.
- Sume 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, obtener información y construir conocimiento.
- Reconoce diversas manifestaciones del arte, aprecia la dimensión estética y es capaz de expresarse artísticamente. (SEP, 2011:32).

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

MAPA CURRICULAR DE LA EDUCACIÓN BÁSICA

La forma de visualizar la articulación entre los tres niveles de la Educación Básica es a través de la organización de las diferentes asignaturas en cuatro campos formativos: lenguaje y comunicación, pensamiento matemático, exploración y comprensión del mundo natural y social, y desarrollo personal y para la convivencia.

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

La organización en los cuatro Periodos Escolares, posibilita la verificación al término de cada uno del cumplimiento de los estándares curriculares propuestos para estas etapas de tiempo, “se debe señalar que todas las asignaturas del mapa curricular de educación básica comparten de manera transversal una serie de temas y propuestas didácticas que están orientadas a brindar y desarrollar en los estudiantes las competencias necesarias para su formación personal, social, científica, ciudadana y artística.” (SEP, 2011:43)

LA GESTIÓN EDUCATIVA Y DE LOS APRENDIZAJES.

La gestión educativa y de los aprendizajes, la gestión escolar, la Reforma Integral de la Educación Básica (RIEB) menciona que para su efectiva aplicación, “los colectivos escolares desarrollen nuevas formas de relación, colaboración y organización, ya que cada escuela representa en sí misma un espacio para el aprendizaje y, al mismo tiempo, forma parte de una red de gestión de aprendizajes de docentes, alumnos y padres de familia, entre otros actores de la comunidad” (Plan de Estudios 2011: 65). Para ello, la RIEB propone los Estándares de Gestión para la Educación Básica, como normas que orienten la organización escolar; es decir, cómo deben ser las prácticas y las relaciones de cada actor escolar: directivos, maestros, alumnos, padres de familia y otros actores sociales. Una gestión con bases democráticas en que la toma de decisiones se centre en el aprendizaje de los alumnos, con corresponsabilidad, transparencia y rendición de cuentas. Innovar la gestión para mejorar el logro educativo implica que la organización escolar se oriente a los aprendizajes de todos los alumnos.

Cada comunidad organizada en el espacio de la escuela favorece la visión compartida, el cumplimiento de la misión de la escuela pública, el diseño de objetivos, estrategias y metas, así como el compromiso para su ejecución y logro. La nueva gestión educativa promoverá condiciones para que la escuela sea atractiva para los alumnos y apreciada por la comunidad (Plan de estudios, 2011).

Se proponen modelos de gestión específicos para cada contexto, las acciones de innovación en la gestión que tienen la intención de fortalecer a la escuela, deben considerar formas particulares de organización del servicio educativo.

Resulta claro que la propuesta curricular 2011 y los modelos de gestión que de él se derivan están pensados para una escuela completa, y que este universo de aprendizajes esperados podrá ser efectivo en las diversas modalidades de escuelas desde regulares hasta las escuelas de tiempo completo (Plan y Programas 2011)

LA ESCUELA AL CENTRO, LA PROPUESTA DEL NUEVO MODELO EDUCATIVO.

Como se mencionó anteriormente el Plan y Programas 2011 en lo que respecta a la gestión pedagógica enfatiza en la autonomía de una escuela completa y que atienda de forma eficiente a cada contexto escolar; en la Propuesta Curricular 2016 y que se pone en vigor en el ciclo escolar 2018-2019, se establece “habilitar y facultar gradualmente a las escuelas para que, bajo el liderazgo del personal directivo, se logre la implementación de una Ruta de Mejora orientada hacia el aprendizaje de los estudiantes; la participación activa de toda la comunidad escolar en su diseño, implementación y seguimiento; la contextualización curricular y la implementación de proyectos de enseñanza; el aprendizaje permanente entre pares; el uso de resultados de evaluaciones externas, así como el ejercicio de los recursos financieros conforme a las necesidades específicas de cada plantel y con efectos verificables en la mejora del servicio educativo” (SEP, 2016: 101)

La planeación estratégica y la gestión pedagógica funcionan como una práctica orientada hacia la mejora continua de las escuelas, haciendo uso de los Consejos Técnicos Escolares, la Ruta de Mejora y la Estrategia Global, donde cada escuela decidirá sus prioridades.

Lo anterior lo considero de suma importancia, siempre y cuando se dé la libertad necesaria a las escuelas para decidir que le conviene a su comunidad, y como se indica en el documento de la Escuela al Centro “La facultad para tomar decisiones dentro del sistema educativo debe siempre orientarse por el propósito de que en las escuelas y planteles se generen dinámicas de organización y convivencia encauzadas a que los estudiantes desarrollen su máximo potencial en el marco previsto por los planes y programas de estudios y el Marco Curricular Común” (SEP, 2016: 108).

2.3 CONTEXTO COMUNITARIO

Con relación a los alumnos de Educación Primaria y de acuerdo con cifras de la Secretaría de Educación de la Ciudad de México (CDMX) (2015 b), hubo en la Capital de la República Mexicana, en Educación Primaria, en el Ciclo Escolar, 2015 - 2016, la cantidad de 976,040 alumnos inscritos. Es decir, casi un millón de alumnos. De ellos, La Magdalena Contreras contribuye con un 25.7 %, ocupa el lugar 16 de alumnos inscritos, y es la segunda Alcaldía después de la alcaldía Gustavo A. Madero que tiene Escuelas de Tiempo Completo y Jornada Ampliada; lo cual hace que la mayor parte de los padres de familia de nuestra escuela, sea de padres que trabajan y buscan escuelas donde sus hijos puedan permanecer el mayor tiempo posible.

La escuela cuenta con una matrícula actual de 485 alumnos; el nivel socioeconómico de nuestra población es medio-bajo. Se ubicaron a 26 alumnos con familias de muy bajos ingresos, de los cuales la mitad se ha considerado como vulnerables y se les ha brindado la mayor atención posible, para que no abandonen la escuela, y superen el rezago educativo en que se encuentran.

PROMEDIO DE ESCOLARIDAD

De acuerdo con el INEGI (Cuéntame, s/f), en nuestro país la población mayor a 15 años tiene 8.6 años de escolaridad, equivale a un poco más de Segundo de Secundaria. A nivel nacional, el grado de escolaridad de los hombres (8.7 años), es un poco mayor que el de las mujeres (8.4 años). Por entidad federativa, el promedio de escolaridad de la Ciudad de México es el más alto del país con 10.2 años. Traducido a niveles escolares, ese número indica que la población ha estudiado en promedio, los seis años de Educación Primaria y tres de Educación Secundaria. De acuerdo con información de la Estadística Básica publicada en el portal electrónico de la Delegación Magdalena Contreras (S/f), su población tiene un promedio de escolaridad de 10 años, es decir; cumple con el ciclo escolar básico en el país.

Una encuesta realizada por la trabajadora social encontró que se registran de 2 a 3 casos de analfabetismo entre las madres de familia por grupo escolar, las cuales, en promedio no rebasan los 40 años de edad. La situación de analfabetismo no es igual con los padres, pues solo se encontraron 4 casos en toda la escuela.

En la vida de las familias, aún es notorio cierto grado de violencia, abuso y marginación que sufren en diferentes niveles sus integrantes. Los niños de parte de sus padres, las madres

de parte de los esposos. Eso forma parte importante de su acervo cultural, y muchos niños los reflejan en las aulas, y lo consideran correcto, ya que es el medio familiar en que se desarrollan.

De acuerdo a las entrevistas, la trabajadora social detecto 15 casos de violencia intrafamiliar del esposo a la esposa, 10 casos donde las madres violentan a sus hijos.

Nuestros alumnos llegan de diversas colonias a nuestra escuela, por lo que la comunidad es diversa, y además provienen de otras alcaldías como Tlalpan y Álvaro Obregón; pero tenemos alumnos que bajan de colonias con muchas carencias, por lo que Rezago Educativo está presente en todo momento en ciertos sectores de nuestra población.

En cuanto a los padres de familia de nuestra comunidad son poco participativos, no se involucran de manera real en las actividades de la escuela; y el apoyo que le dan a los docentes es parcial; principalmente por sus horarios de trabajo, pero son muy pocos padres los que dedican un tiempo específico para tratar los aspectos escolares de sus hijos.

Esta situación afecta directamente el trabajo de los docentes y la intervención de la escuela; ya que se ve afectado el entorno de aprendizaje del alumno, que no encuentra apoyo en casa, ya sea por la presencia del analfabetismo entre los padres o por la poca atención que éstos le ponen a la vida académica de sus hijos. Asimismo, la existencia de violencia intrafamiliar ha normalizado la percepción de ésta como una condición natural, lo cual puede propiciar conductas de violencia entre los estudiantes y el colectivo escolar.

ASPECTO CULTURAL

Debido a la ubicación de la escuela, existe una riqueza cultural, no solo por las festividades, también por algunos grupos étnicos que existen en la delegación y en ocasiones hemos tenido alumnos de estos grupos.

De acuerdo a INEGI (Cuéntame, s/f), en La Magdalena Contreras 2,816 personas mayores de 3 años hablan alguna lengua indígena, 1,173 son hombres y 1,643 son mujeres. De esta población, 82.9 % también habla español y 0.53 % no habla español. Las lenguas indígenas más frecuentes son el náhuatl, el otomí y el mixteco. Actualmente en la escuela tiene en la matrícula a 2 niños que además del español hablan mixteco y zapoteco, respectivamente.

Sobre las festividades de acuerdo al INAFED en La Magdalena Contreras se celebran alrededor de 64 festividades siendo las siguientes las de mayor importancia de acuerdo al

Diagnóstico de la escuela en este ciclo escolar donde se celebran en sus colonias o bien incluso llegan a faltar a la escuela debido a ellas

- Peregrinación al Santuario del Señor de Chalma
- Día de la Santa Cruz
- Conmemoración de la Batalla de Padierna
- Fiesta de San Francisco

Otro aspecto importante a mencionar es que la Delegación de acuerdo al INEGI cuenta con Centros Culturales como el Foro Cultural, la Casa de las Bellas Artes, Centro Cultural de La Magdalena Contreras, donde algunos alumnos asisten a clases de deportes o actividades artísticas.

La actividad eco-turística también tiene una gran relevancia, ya que algunos padres de familia trabajan ahí en comercio informal como en el Parque y corredor eco-turístico “Los Dinamos”, Cerro de las Tres Cruces, Parque eco-turístico Comunidad San Bernabé Ocotepéc, Parque Ejidal San Nicolás Totolapan y Parque Arqueológico Mazatépétl.

2.4 CONTEXTO INSTITUCIONAL

MI ESCUELA

La escuela donde laboro actualmente Escuela Primaria Josefa Ortiz de Domínguez, se encuentra ubicada en la calle Tarasquillo número 30. Colonia Puente Sierra, en la Delegación Magdalena Contreras, la cual está ubicada al sur de la Ciudad de México (19 grados y 18 minutos de latitud norte, y a los 99 grados y 14 minutos de longitud oeste a una altitud de 2,510 metros sobre el nivel del mar). Esta delegación colinda al norte con la delegación Álvaro Obregón, al sur con la delegación Tlalpan y el Estado de Morelos, al oeste con la delegación Álvaro Obregón y al este con la delegación Tlalpan y Álvaro Obregón.

La delegación de La Magdalena Contreras cuenta con una extensión territorial de 63.51 kilómetros cuadrados, los cuales representan el 4.1 % del total del territorio del Distrito Federal (INAFED, 2015)

La escuela se encuentra entre Avenida San Jerónimo y Periférico Sur; nuestra población proviene de las colonias San Bernabé, El Oyamel, Cerro del Judío, El Tanque, Popular

Santa Teresa, Chichicaska, además de otras lejanas pertenecientes a la Delegación Tlalpan y Álvaro Obregón, debido a que la escuela les queda de paso para los trabajos de los padres de familia, la escuela se hace un punto ideal para dejarlos y por el horario poder recogerlos.

ESTRUCTURA DE LA ESCUELA

La escuela consta de un edificio de 2 plantas; en la planta baja se encuentra la Dirección Escolar y las aulas de 1° a 3° y en la planta de arriba los salones de 3° a 6°. También hay un edificio enfrente que tiene a la zona escolar, el aula de TIC y la cooperativa escolar,

La escuela tiene 3 patios, 2 de toma de lunch y uno para la organización del recreo activo.

Respecto a las adecuaciones de acceso se cuenta con una rampa para la primera planta, pero no se ha realizado la gestión para el acceso de la segunda planta.

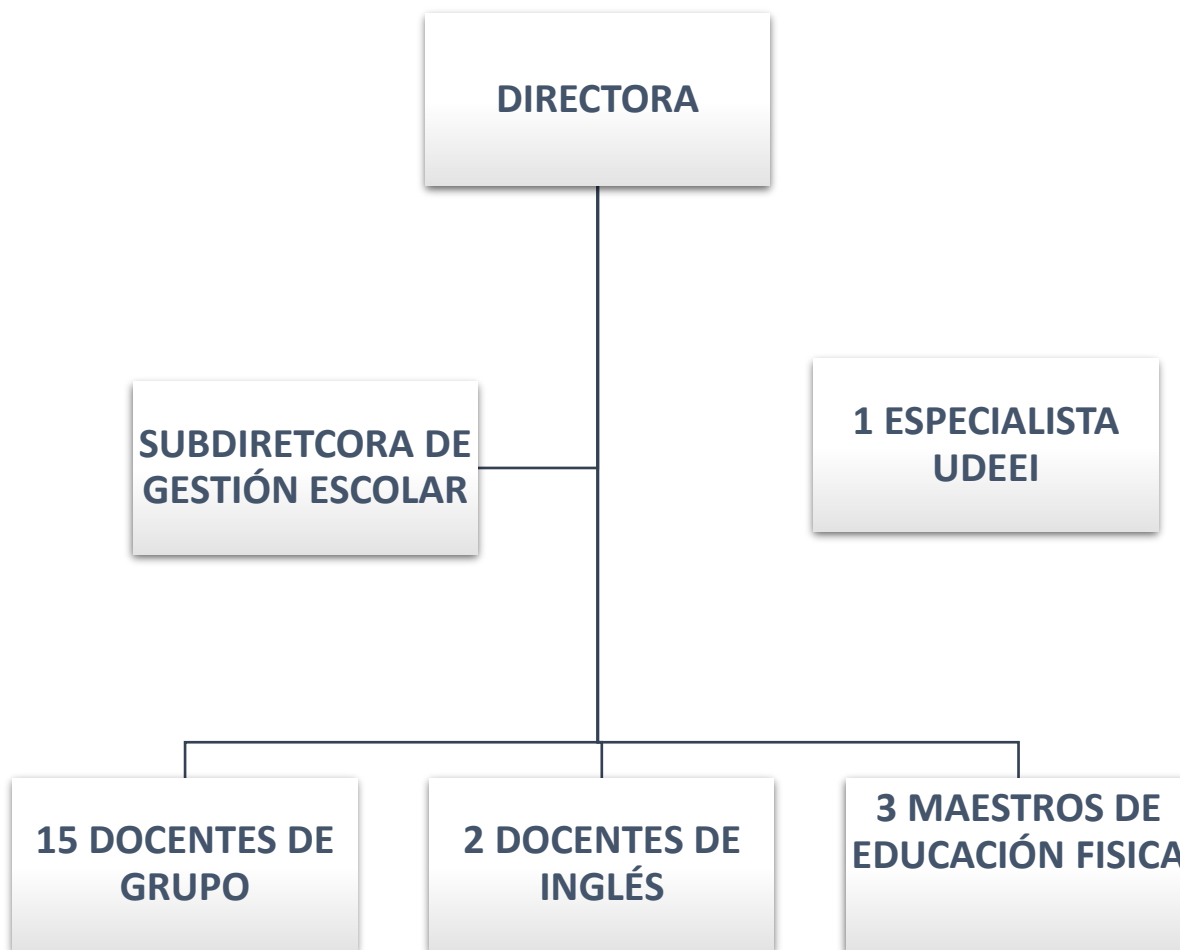
La escuela cuenta con todos los servicios, pero el abastecimiento de agua es uno de los principales problemas, sobre todo para el aseo escolar, y los sanitarios. El edificio tiene alrededor de 40 años en funcionamiento como escuela, por lo que el deterioro que presenta es de muchos años.

Gran parte de las reparaciones se realizan por la Cooperativa Escolar y en ocasiones por la Asociación de Padres de Familia; sin embargo, hay muchas reparaciones que se tienen que realizar en el inmueble.

Los docentes sobre todo los que trabajan en la planta alta, se encuentran con problemas en el turno de la tarde, ya que los alumnos en ocasiones rompen el material didáctico o dañan el mobiliario, lo que causa enojo y desanimo para la organización de las actividades cotidianas; sin embargo, la escuela funciona con el personal que muestra disposición y poco a poco se integra el resto.

EL PERSONAL DOCENTE

En la Escuela Primaria, “Josefa Ortiz de Domínguez”, se cuenta con 15 maestros de grupo, 2 maestro de inglés, 1 docentes especialista UDEEI y 3 maestros de educación física, como se muestra en el siguiente organigrama:



En la siguiente tabla se puede apreciar el cargo y perfil profesional de la plantilla:

TABLA 1. PERFIL PROFESIONAL Y CARGO DE LOS DOCENTES DE LA ESCUELA “JOSEFA ORTIZ DE DOMÍNGUEZ”

NOMBRE	CARGO	PERFIL PROFESIONAL
MARGARITA CAMACHO GONZÁLEZ	DIRECTORA	MAESTRÍA EN EDUCACIÓN BÁSICA
ANDREA GPE. MENDEZ GUZMÁN	SUBDIRECTOR DE GESTIÓN ESCOLAR	LICENCIADA EN EDUCACIÓN PRIMARIA
SONIA JUANITA TAPIA HERNÁNDEZ	MAESTRA DE 1° A	LICENCIADA EN EDUCACIÓN PRIMARIA
GLORIA EDITH SALAZAR TRUJILLO	MAESTRA DE 1°B	LICENCIADA EN PEDAGOGÍA
GLORIA FRAGOSO GONZÁLEZ	MAESTRA DE 1°C	MAESTRA NORMALISTA SIN TITULAR
ANA ROSA CRUZ PORTILLA	MAESTRA DE 2°A	MAESTRO NORMALISTA TITULADO
GEORGINA GUTIÉRREZ MENDOZA	MAESTRA DE 2°B	LICENCIADA EN PEDAGOGÍA
PATRICIA GALICIA CHÁVEZ	MAESTRA DE 3°A	MAESTRA NORMALISTA Y LICENCIADA EN PEDAGOGÍA
DULCE JAZMÍN MARTÍNEZ ESTRADA	MAESTRA DE 3°B	LICENCIADA EN EDUCACIÓN PRIMARIA
DULCE JANET PÉREZ RUÍZ	MAESTRA DE 3°C	LICENCIADA EN PEDAGOGÍA
ERIKA NOHEMÍ GÓMEZ MORENO	MAESTRA DE 4°A	LICENCIADA EN PEDAGOGÍA
JOSÉ ANTONIO GÓMEZ MELGAREJO	MAESTRO DE 4°B	LICENCIADO EN PSICOLOGÍA EDUCATIVA
MAYREL GUTIÉRREZ CONDE	MAESTRA DE 4°C	LICENCIADA EN EDUCACIÓN PRIMARIA
MARTHA LIDIA RODRÍGUEZ	MAESTRA DE 5°A	LICENCIADA EN PEDAGOGÍA
ADELA MARGARITA HUERTA RODRÍGUEZ	MAESTRA DE 5°B	LICENCIADA EN PEDAGOGÍA
FRANCISCO JAVIER MARBÁN MOTA	MAESTRO DE 6°A	LICENCIADO EN EDUCACIÓN PRIMARIA
ROSA MARÍA LUGO CASTILLO	MAESTRA DE 6°B	LICENCIADA EN EDUCACIÓN PRIMARIA
DANIEL JACINTO HERNÁNDEZ	MAESTRO DE EDUCACIÓN FÍSICA	LICENCIADA EN EDUCACIÓN FÍSICA
KARLA MARTÍNEZ RIVAS	MAESTRA DE EDUCACIÓN FÍSICA	LICENCIADA EN EDUCACIÓN FÍSICA
HÉCTOR ISAAC HERNÁNDEZ RODRÍGUEZ	MAESTRO DE EDUCACIÓN FÍSICA	LICENCIADO EN EDUCACIÓN FÍSICA
CLAUDIA CONSUELO MANJARREZ BECERRIL	MAESTRA DE INGLÉS	CERTIFICADO DE TEACHER
GRACIELA MONSERRAT REYES CADENA	MAESTRA DE INGLÉS	CERTIFICADO TEACHER Y LICENCIATURA EN PEDAGOGÍA

Como se puede apreciar la escuela cuenta con Maestros normalistas, Licenciados en pedagogía principalmente, de ellos solo hay una maestra normalista sin título, y código 23, es decir, que ella tiene que renovar cada año su permanencia en la escuela. Hay dos docentes que están en proceso de evaluación al término de su segundo año, y 3 que son maestros de nuevo ingreso por concurso de oposición. En el caso de la directora ella

también está en el proceso de evaluación del segundo año. Los maestros de inglés no cuentan con plaza fija, son código 90, ellos renueven cada 6 meses sus interinatos.

La relación entre el personal docente es respetuosa, pero existen elementos que por las diversas formas de ser y de pensar, frenan muchas de las actividades que se llegan a acordar, sobre todo lo que respecta a la entrega puntual de los requerimientos académicos, como la planeación didáctica, los rasgos de análisis o bien los productos del Consejo Técnico Escolar; por lo que el clima laboral se hace tenso; principalmente porque no se cumplen los acuerdos establecidos, no es fácil que algún docente se quede más tiempo de su horario para intercambiar ideas. Con mucha frecuencia hay retardos e inasistencias de los docentes, por lo que se crean fricciones con los padres de familia y los alumnos. Además, es frecuente que no se realice de forma sistemática sus planeaciones, ni las usen.

En las Juntas de Consejo Técnico se evade la relevancia de la entrega de requerimientos académicos como las planeaciones didácticas, los diagnósticos, los avances en sus grupos y se enfocan las estrategias que, si acompañan la mejora de los aprendizajes, pero no, desde la elaboración de las planeaciones, o la mejora de la estructura de clase.

Aun así, el trabajo se organiza por medio de comisiones, para poder atender las prioridades de la Ruta de Mejora, ahora el Programa de Mejora Continua; sin embargo, muchas ocasiones no se llegan a cumplir las metas por la carga de trabajo.

2.5 ANÁLISIS DE MI PRÁCTICA DOCENTE

Es importante realizar un análisis de la práctica docente, con la finalidad de mirar el quehacer docente de forma integral; Fierro Cecilia (2000) indica que “se concibe al maestro como un sujeto activo, participativo, consciente de su realidad y de los condicionantes que actúan sobre ella, y admiten que a través de la reflexión y de la indagación sobre su quehacer, el docente es capaz de introducirse en un proceso auténticamente creativo e innovador que contribuya a mejorar su desempeño como educador”. Por lo anterior, a continuación realizaré un análisis de mi práctica.

Soy Licenciada en Educación Primaria, egresada de la Universidad Pedagógica Nacional. He sido docente desde el año 2000, y trabajé en escuelas particulares hasta el 2011.

Antes de ser maestra frente a grupo, en 1997 ingresé a la Facultad de Ciencias de la UNAM, en la carrera de Biología. Terminé los créditos de la licenciatura, pero no me titulé. Un

problema de salud de mi madre, afectó a mi familia en muchos aspectos, incluyendo el económico, por lo que puse una pausa y comencé a buscar trabajo.

Con la formación académica que tenía en esos momentos, únicamente podía ingresar a una escuela particular a impartir clases de Biología a nivel secundaria en el 2001. Este fue mi primer acercamiento con la docencia, y pensaba en esos momentos que no sería tan difícil, pero si lo fue. No contaba con los elementos necesarios para estar frente a grupo y la intuición comenzó a guiarme en este proceso de volverme docente. Así que decidí ingresar a la unidad 096 de la Universidad Pedagógica Nacional, a estudiar la Licenciatura en Educación Primaria, con la finalidad de profesionalizarme y aprender a ser mejor maestra. Sin lugar a dudas, el ingreso a la UPN abrió mis horizontes, me cuestionó lo que estaba haciendo en mis aulas.

Escuchaba acerca de las teorías de Piaget, de Vygotsky, Ausubel en mis clases, y me emocionaba el hecho de lograr que mis alumnos aprendieran; pero abandonar las prácticas tradicionales, realmente es muy complicado.

Ahora lo veo desde otra mirada, al principio, solo estaba reproduciendo las prácticas de los maestros que me enseñaron de forma conductista. El conductismo estuvo presente en algunas de las generaciones de mis alumnos que tuve en secundaria, pero las experiencias que fui viviendo como docente hicieron que se fuera transformando mi práctica, y comenzando el interés real de ser maestra de grupo

En los primeros años cometí muchos errores, con el paso del tiempo se moldea el docente en base a sus experiencias, a lo que aprende de los demás compañeros docentes, de los errores cometido y junto con la profesionalización constante me fui formando como una maestra abierta a mejorar constantemente mi trabajo, en un proceso de construcción y mejoramiento de la práctica docente.

Fue hasta el 2014 que ingresé al sistema público donde actualmente desempeño la función de Subdirectora de Gestión Escolar en la Escuela Primaria “Josefa Ortiz de Domínguez”, pero antes de tener esta función ingresé a un 6° y la directora me apoyo con muchos elementos pedagógicos y didácticos y me sentí en la libertad de crear. Cuando vi resultados fue realmente significativo para mi práctica ya que es una sensación hermosa saber que impactas en tus alumnos en su aprendizaje, en lo personal o en ambas.

Entonces me di cuenta del valor que tiene nuestro trabajo, el cómo incides en la vida de tus alumnos, no solo en lo que aprenden, si no en su formación como personas.

Conforme adquieres experiencia se va afinando tu habilidad de detectar situaciones que se deben atender. Sin embargo, el formarte como docente no lo aprendes en la universidad, si no en la práctica diaria.

Pozo (2005:13) afirma que para “adquirir conocimiento o adquirir nuevas habilidades. Los procesos de aprendizaje, aunque se vean influidos o modulados culturalmente responden a la peculiar dinámica del sistema cognitivo humano, se producen “dentro” del aprendiz no se recibe pasivamente...se requiere además un entorno social”. Y fue a finales de ese ciclo escolar, que comencé a entender que mis alumnos eran capaces de aprender de acuerdo a sus intereses, que eran capaces de enseñar a otros y que yo estaba siendo parte de su aprendizaje.

Fue en el ciclo escolar 2016-2017 que me asignan como Subdirectora de Gestión Escolar y ello me ha permitido cuestionar el cómo incide la labor docente en el proceso enseñanza-aprendizaje de nuestros alumnos.

La escuela donde laboro tiene una gran diversidad de docentes de los cuáles de forma colegiada se puede enriquecer la práctica de todos. Sin embargo en ocasiones hay situaciones tensas que no permiten que la escuela avance sobre todo en lo que respecta a lo administrativo, como la entrega de reportes, planeaciones, comunicados entre otros que hacen que el flujo de trabajo se vea obstaculizado. Ahora en la función que desempeño procuro que esa carga administrativa se pueda reducir con la finalidad de que el tiempo que emplean los maestros en grupos, sea para los procesos de enseñanza – aprendizaje, para dar una atención de calidad a los alumnos y que lo administrativo no sea una carga para el docente. Respecto a las autoridades de la escuela, tanto Directora como Supervisora son realmente profesionales, y buscan aportar al trabajo que desempeñan los docentes. En ocasiones hay fricciones de Supervisión y Dirección debido al trabajo administrativo, pero se soluciona de forma empática siempre. En la Dirección el trabajo siempre se realiza en colegiado, las decisiones se toman de la misma manera buscando apoyar el trabajo docente. Hay una comunicación directa con los docentes ya que se buscan espacios para hablar con los maestros por grado, analizar sus problemáticas y buscar soluciones siempre. Cuando llega haber conflictos entre los docentes, siempre hay un espacio para buscar soluciones con los involucrados y cuando son situaciones que pueden afectar a otros, se usan los espacios del Consejo Técnico Escolar.

Los valores que la institución promueve son de respeto, tolerancia, empatía y responsabilidad principalmente. Esto ha permitido una convivencia sana, a pesar de malos entendidos, o conflictos que llegar a surgir en la cotidianidad, sobre todo cuando hay una normativa a seguir y los docentes frente a grupo llegan a pensar que son imposiciones o caprichos del personal directivo; por lo que se abre la comunicación directa con la normatividad y se le muestra a los docentes, con la finalidad de que todos hagan lo que corresponde de acuerdo a las obligaciones que como docentes tenemos en una institución escolar, desde las guardias de puerta, recreos a la planeación didáctica de cada uno.

Ahora después de todos los años como maestra de grupo y actualmente como parte del personal de dirección puedo ver que la escuela es demasiado compleja, tiene muchas problemáticas que se deben atender y resolver, no solo de aprendizaje de los alumnos, o de profesionalización docente, también lo que pasa fuera de la escuela afecta, como las interacciones con los padres de familia, las políticas educativas, las autoridades, los planes de estudio, etc. Resolver todas es imposible, pero si cada integrante aporta desde su lugar, se puede lograr que la escuela misma crezca como una institución, analizando, buscando estrategias para resolver las problemáticas que se pueden mejorar y así fortalecer la institución y a sus involucrados.

En lo que respecta a este trabajo, a partir de mi función como subdirectora de gestión escolar he podido observar que una de las problemáticas que son factibles de atender tienen que ver con la profesionalización docente respecto a la realización de las planeaciones didácticas e incluso en el tipo de prácticas educativas que se realizan, las cuáles no siempre responden al enfoque del programa de estudios vigentes; desde mi función puedo gestionar los aprendizajes a través del acompañamiento docente, o trabajo colegiado. Sin embargo, es una tarea complicada, ya que depende de las interacciones hacia dentro de la institución, pero estoy convencida que a través de los Consejos Técnicos Escolares y la creación de la Ruta de Mejora se puede introducir estrategias que me permitan incidir en las prácticas docentes y orientarlas hacia la adquisición de aprendizajes significativos y habilidades del pensamiento.

CAPÍTULO 3

DIAGNÓSTICO DE LA PROBLEMÁTICA

3.1 INSTRUMENTOS DE DIAGNÓSTICO

Decidí indagar en los aspectos relacionados a la planeación y a la Ruta de Mejora Escolar, ya que en diversos momentos en los Consejos Técnicos Escolares se hizo evidente la existencia de dificultades en la realización, uso y contenidos de las planeaciones didácticas, por lo que utilicé como instrumentos de diagnóstico los siguientes:

1. Análisis de la Ruta de Mejora Escolar ahora llamado Programa de Mejora Continua desde el ciclo escolar 2015-2016 al 2018-2019 respecto a la determinación de las prioridades educativas atender con especial atención a las relacionadas con las planeaciones didácticas (ANEXO 1).
2. Cuestionario aplicado con la directora del Plantel, respecto a sus impresiones sobre las planeaciones y el impacto de las estrategias de la ruta de mejora en los aprendizajes de los alumnos, así como el desarrollo de habilidades del pensamiento (ANEXO 2)
3. Análisis del instrumento “Diagnóstico de la práctica docente” elaborado en primera sesión CTE 2018-2019 (ANEXO 3)
4. Análisis de la planeación didáctica, productos del CTE segunda sesión 2018-2019 (ANEXO 4)
5. Análisis de algunas observaciones de clases de distintos ciclos escolares y la relación con el uso de las planeaciones didácticas (Anexo 5)
6. Cuestionario aplicada 10 docentes, sobre sus impresiones de la planeación didáctica y su intervención en el aula (Anexo 6)
7. Análisis de las planeaciones didácticas de los docentes (Anexo 7). Se revisaron un total de 8 planeaciones de docentes de 1° a 6° de distintos ciclos escolares.



3.2 LOS HALLAZGOS DEL DIAGNÓSTICO.

ANÁLISIS DE LAS PRIORIDADES DE LA RUTA DE MEJORA ESCOLAR Y EL ACTUAL PROGRAMA DE MEJORA CONTINUA

Realicé un análisis de la Ruta de Mejora Escolar de los ciclos 2015- 2016 a 2019-2020 con una lista de cotejo (ANEXO 1) para tener un referente de las prioridades que ha tenido la escuela relacionadas con la planeación didáctica y la relación que guarda con la adquisición de aprendizajes y habilidades de pensamiento en los alumnos; y si se ha considerado en las estrategias el uso de los proyectos didácticos.

A continuación, se muestran las prioridades detectadas relacionadas con la planeación didáctica, los proyectos didácticos y las habilidades del pensamiento.

CUADRO 1. PROBLEMÁTICAS DETECTADAS EN LA RUTA DE MEJORA ESCOLAR DEL CICLO 2015-2016

PROBLEMÁTICA DETECTADA CICLO ESCOLAR 2015-2016	
 	<p>Administración Federal de Servicios Educativos en el Distrito Federal Dirección General de Operación de Servicios Educativos Coordinación Sectorial de Educación Primaria Dirección de Educación Primaria No. 3 en el D.F. Zona Escolar 339 Escuela Primaria "Josefa Ortiz de Domínguez" 35-1371-339-00-x-019</p>
Problemas identificados en el análisis realizado.	
<ul style="list-style-type: none">• Bajo desarrollo en las habilidades de comprensión, análisis y redacción de textos.• Bajo desarrollo en las habilidades matemáticas.• Falta de uso adecuado de las TIC como recurso de apoyo al desarrollo de aprendizajes esperados.• Existen alumnos con rezago escolar a causa de su contexto familiar.• Falta de seguimiento a las actividades que hace el docente en su aula, con su planeación.• Falta de una metodología para lograr una convivencia pacífica en alumnos que presentan problemas de conducta.	
Problemas que el colectivo decidió atender en el presente ciclo lectivo:	
<ol style="list-style-type: none">1. Bajo desarrollo en las habilidades de comprensión, análisis y redacción de textos.2. Bajo desarrollo en las habilidades matemáticas.3. Falta de uso adecuado de las planeaciones como recurso de apoyo al desarrollo de aprendizajes esperados.4. Existen alumnos con rezago escolar a causa de su contexto escolar.5. Falta de una metodología para lograr una convivencia pacífica en alumnos que presentan problemas de conducta.	

FUENTE: Ruta de Mejora Escolar 2015-2016, apartado problemáticas

CUADRO 2. RUTA DE MEJORA ESCOLAR 2016-2017

Prioridad de la Escuela para el ciclo escolar 2016-2017	Argumentos
Mejora de los aprendizajes en: Matemáticas Lectura Escritura	Porque los resultados que obtienen los alumnos en las evaluaciones externas e internas no son satisfactorios. Más de la mitad de los estudiantes que presentaron PLANEA (4° y 6°) se encuentran en el nivel de logro más bajo sin AVANCE SIGNIFICATIVO De acuerdo con los resultados finales del ciclo escolar anterior en general en la población estudiantil no hay avances significativos
Rezago: Seguimiento Estrategias de atención Formas de evaluación: unificar criterios Claridad en la evaluación, y que se contemple dentro de la planeación didáctica	Unificar criterios de evaluación diseñando instrumentos con diferentes tipos de respuestas (abierta, dicotómica, opción múltiple, relación, etc.) Las estrategias o actividades implementadas no fueron eficaces Situación de carga administrativa provocó dificultad en el seguimiento. Identificar el nivel de rezago no fue suficiente para saber cómo apoyar al estudiante Falta de instrumentos adecuados en la <u>planeación para evaluar a los alumnos con rezago</u>
Convivencia Escolar	Aunque se ha mejorada la convivencia entre los alumnos, es necesario dar seguimiento a las actividades para la convivencia sana y pacífica entre los alumnos, promover la autorregulación y la aplicación de valores en todas las actividades que desarrollan dentro del plantel.

Fuente: Ruta de Mejora escolar, 2016-2017 Escuela Josefa Ortiz de Domínguez

CUADRO 3. PRIORIDADES DETECTADAS EN RUTA DE MEJORA ESCOLAR CICLO ESCOLAR 2017-2018

Administración Federal de Servicios Educativos en el Distrito Federal
Dirección General de Operación de Servicios Educativos
Coordinación Sectorial de Educación Primaria
Dirección de Educación Primaria No. 3 en el D.F.
Zona Escolar 339
Escuela Primaria "Josefa Ortiz de Domínguez"
35-1371-339-00-x-019

DETERMINACIÓN DE PRIORIDADES CICLO ESCOLAR 2017-2018

Prioridades educativas	Problemática Nivel de avance	Principales situaciones que originan el resultado (causas)
Normalidad mínima	Cierto avance; existen logros parciales, se requiere valorar la pertinencia de acciones y un plan sistemático e integral para avanzar en esta prioridad	<ul style="list-style-type: none"> Puntualidad de alumnos y docentes Uso sistemático de materiales El tiempo escolar es interrumpido por asuntos administrativos y atención a padres de familia No todos los alumnos muestran dominio de la lectura, la escritura y matemáticas de acuerdo a su grado por falta de su identificación oportuna y seguimiento sistemático.
Mejora de los aprendizajes	Los resultados obtenidos en el informe final consultado no refleja datos reales. En el resultado de planea se encuentra sin ningún avance.	<ul style="list-style-type: none"> En los resultados del informe final no hubo un análisis global, que considerara diferentes instrumentos. No hay comprensión, razonamiento, análisis, no se observan habilidades de pensamiento en la resolución de examen como discriminar, eliminar, etc.
Atención al rezago y a la deserción	Cierto avance	<ul style="list-style-type: none"> No dar seguimiento constante y sistemático Inasistencias constantes de los alumnos Falta de diseño de estrategias que permitieran consolidar o lograr mayores aprendizajes en dicha población Falta de comunicación entre docentes padres y

Fuente: Ruta de Mejora escolar, 2017-2018 Escuela Josefa Ortiz de Domínguez

CUADRO 4. DETERMINACIÓN DE LAS PRIORIDADES CICLO ESCOLAR 2018-2019

Administración Federal de Servicios Educativos en el Distrito Federal
Dirección General de Operación de Servicios Educativos
Coordinación Sectorial de Educación Primaria
Dirección de Educación Primaria No. 3 en el D.F.
Zona Escolar 339
Escuela Primaria "Josefa Ortiz de Domínguez"
35-1371-339-00-x-019

DETERMINACIÓN DE PRIORIDADES

PRIORIDADES EDUCATIVAS	Problemática Nivel de avance	Principales situaciones que originan el resultado (causas)
Normalidad mínima	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Garantizar la atención a los grupos a pesar de la ausencia del docente. ✓ Asistencia y puntualidad de los estudiantes. ✓ Intercambiar materiales para el trabajo en el aula. ✓ Optimizamos el tiempo destinado al aprendizaje desarrollando actividades diferenciadas y previamente planeadas, evitamos las esperas hasta que todo el grupo termine o el docente califique todos los cuadernos, para iniciar otra actividad. 	<ul style="list-style-type: none"> Falta de planeación. Falta de organización. Ausencia de una cultura de la puntualidad y asistencia por parte de los estudiantes y padres de familia, para que cumplan el horario de la jornada escolar. Falta de compromiso y responsabilidad por parte de algunos docentes El formato de planeación tiene elementos que no se usan
Mejora de los aprendizajes	<ul style="list-style-type: none"> Las prácticas individuales no impactan a nivel escuela, por lo que no se observa mejora. Falta de planeación de estrategias atractivas, innovadoras e integradoras para abordar los diversos contenidos en cada uno de los grados. 	<ul style="list-style-type: none"> No contamos herramientas para evaluar de manera objetiva y sistemática tanto en matemáticas, lectura, escritura y oralidad. Falta de seguimiento y sistematización de las acciones. Falta de estrategias en la elaboración de la planeación didáctica Falta de manejo de un lenguaje matemático adecuado. Falta de estrategias de intervención diferenciada para apoyar a los estudiantes que requieren apoyo en lenguaje oral y escrito.

Fuente: Ruta de Mejora escolar, 2018-2019 Escuela Josefa Ortiz de Domínguez

Como se puede observar durante el ciclo escolar 2015-2016 dentro de las principales problemáticas detectadas por el colectivo docente se encontraron: el bajo desarrollo de habilidades en comprensión, análisis, y lo que llamó el colectivo docente como “bajo desarrollo en las habilidades matemáticas”, así como la falta de seguimiento del docente en el trabajo del aula y que se relaciona de manera directa con el contenido de la planeación didáctica y dentro de las estrategias considera modificar la planeación usando estrategias diversificadas que atiendan el rezago educativo. Respecto a los proyectos didácticos no se consideran. Y las habilidades del pensamiento pueden fortalecer la comprensión lectora como eje para favorecer todas las asignaturas.

Sin embargo, al revisar la Ruta de Mejora del ciclo escolar siguiente 2016-2017, el colectivo docente detectó que no hubo un avance significativo en la mejora de los aprendizajes, el seguimiento al rezago y la convivencia escolar, derivado de una falta de seguimiento a las acciones. El colectivo relaciona que el aprendizaje y la evaluación no pueden estar desvinculados, deben evaluar lo que aprenden sus alumnos por lo que los instrumentos de evaluación deben estar incluidos en la planeación. No se consideran los proyectos didácticos como estrategia, y en el caso de las habilidades de pensamiento mencionan que es importante la organización de información a través de la comprensión, la síntesis, y discriminación de información, por lo que proponen el uso de organizadores de texto.

En el ciclo escolar 2017-2018, donde el colectivo docente reconoce que hace falta tener estrategias diversificadas para la mejora de los aprendizajes, así como considerar los estilos de aprendizajes de los alumnos, dentro de la planeación y que además ésta debe ser un recurso más sencillo ya que existe carga administrativa. El colectivo también detecta que los alumnos no muestran avance en el desarrollo de habilidades de pensamiento que les permitan discriminar, analizar y reflexionar.

En el ciclo 2018-2019 respecto a las planeaciones didácticas reconocen que es necesario incluir estrategias diversas que permitan consolidar los aprendizajes, además se llega al acuerdo de planear en cuadernos, ya que en la revisión de planeaciones se encontraron casos de entrega de planeaciones de otros ciclos escolares y descontextualizadas, y se pretende que al escribir facilite la coherencia de las acciones a seguir en el aula de acuerdo a los aprendizajes esperados. Se hace mención de las habilidades del pensamiento enfocadas en la resolución de problemas matemáticos y operaciones básicas, ya que la ejecución es mecánica. Se implementa un taller de 4 sesiones de uso de material concreto para matemáticas para que fortalezca la adquisición de habilidades y se incluya en las

planeaciones didácticas. Respecto a los proyectos didácticos se mencionan dentro de las prácticas sociales de la asignatura de español y el uso de transversalidad en las asignaturas.

Considero que el ciclo escolar 2018-2019 fue un parteaguas para la modificación de la planeación didáctica, ya que los docentes comenzaron a realizar sus planeaciones a mano, debido a que muchos entregaban planeaciones descargadas de internet o de otros ciclos escolares, lo que ocasionaba que estuvieran desvinculadas de su grupo. La directora solicitó la planeación a mano, por lo que los docentes se vieron obligados a organizar sus clases y con ello ver la utilidad de realizarla y llevarla al aula; fue así como se comenzó a considerar su elaboración como una de las prioridades en la Ruta de Mejora Escolar; lo cual se modificó en este ciclo escolar 2019-2020, donde la Ruta de Mejora escolar se sustituye por el PROGRAMA ESCOLAR DE MEJORA CONTINUA, bajo la mirada de LA NUEVA ESCUELA MEXICANA. Esta ocasión el CTE incluyó acciones para la mejora de los aprendizajes, fortalecer las habilidades del pensamiento, y el trabajo por proyectos didácticos, como se muestra en el cuadro 5 y 6.

Cuadro 5. OBJETIVOS Y METAS DEL PEMC 2019-2010


PRIORIDADES	OBJETIVO (S)	METAS
<p>1.- MEJORA DE LOS APRENDIZAJES El 68% de los estudiantes no han consolidado los aprendizajes esperados de las matemáticas.</p> <p>La mayoría de los estudiantes presentan bajo rendimiento en comprensión lectora, resolución de problemas y habilidades de pensamiento</p>	<p>1.1 Favorecer la aplicación de las operaciones básicas en la resolución de problemas</p>	<p>Lograr que el 80% de los alumnos de la escuela identifiquen y apliquen las operaciones básicas para la resolución de problemas matemáticos, durante el ciclo escolar.</p>
	<p>1.2 Disminuir las inasistencias y la impuntualidad para la mejora de los aprendizajes</p>	<p>Lograr que el 90% de los alumnos asistan regular y puntualmente durante todo el ciclo escolar.</p>
	<p>1.3 Desarrollar habilidades del pensamiento para mejorar la comprensión lectora en los estudiantes</p>	<p>Lograr que el 80% de los estudiantes desarrollen habilidades del pensamiento para mejorar su nivel de comprensión de acuerdo a su grado durante todo el ciclo escolar</p>

Fuente: PEMC 2019-2020 Escuela Josefa Ortiz de Domínguez

CUADRO 6. METAS, ACCIONES DEL PEMC 2019-2020



Autoridad Educativa Federal en la Ciudad de México
 Dirección General de Operación de Servicios Educativos
 Coordinación Sectorial de Educación Primaria
 Dirección de Educación Primaria No. 4 en el D.F.
 Zona Escolar 339
 Escuela Primaria "Josefa Ortiz de Domínguez"
 35-1371-339-x-019

OBJETIVOS ¿QUÉ QUEREMOS LOGRAR?	METAS HACIA DONDE QUEREMOS AVANZAR	ACCIONES ¿CÓMO LO VAMOS A LOGRAR?	RESPONSABLES	PERIODO
Lograr que los alumnos consoliden los aprendizajes de su grado para evitar el rezago y la deserción escolar.	Que el 80% de los alumnos adquieran, desarrollen y fortalezcan habilidades que le permitan resolver problemas matemáticos en diferentes contextos durante el ciclo escolar	<ul style="list-style-type: none"> • Uso de material didáctico • Capacitación para el uso de los materiales • Planeaciones a través de proyectos • Planteamiento de situaciones contextualizadas basadas en la realidad del niño. • Diversificación de estrategias de cálculo mental y resolución de operaciones básicas • Uso de medios tecnológicos para compartir estrategias. • Uso de las artes (música, pintura, escultura, teatro, danza) como elemento detonador, regulador y de aprendizaje. 	Todos los docentes Docentes y dirección  Docentes de grupo Todos los docentes	Todo el ciclo escolar CTE y trabajo colegiado Tercer trimestre Todo el ciclo escolar Todo el ciclo escolar
	Que el 80% de los alumnos logre distinguir, redactar y comprender diversos tipos de textos durante, todo el ciclo escolar.	<ul style="list-style-type: none"> • Proyecto LeerLees • Uso de organizadores gráficos • Implementación de la línea lectora • Taller de escritores • Uso del diario escolar • Aplicar las modalidades de lectura a partir de las diferentes asignaturas 	Lectoras Docentes Dirección	Todo el ciclo escolar

Fuente: PEMC 2019-2020 Escuela Josefa Ortiz de Domínguez

Se propone además un formato de planeación elaborado en CTE con las ideas de todos el para dejar de realizar planeaciones a mano y poner a prueba su funcionamiento!

Me parece importante que también se reconocen las habilidades del pensamiento, así como los proyectos didácticos como herramientas para la adquisición de los aprendizajes, y con ello que el colegiado aceptó tener un acompañamiento a través de colegiados sobre las planeaciones didácticas, las habilidades del pensamiento y los proyectos didácticos, en donde afortunadamente se dará mi intervención con los docentes.

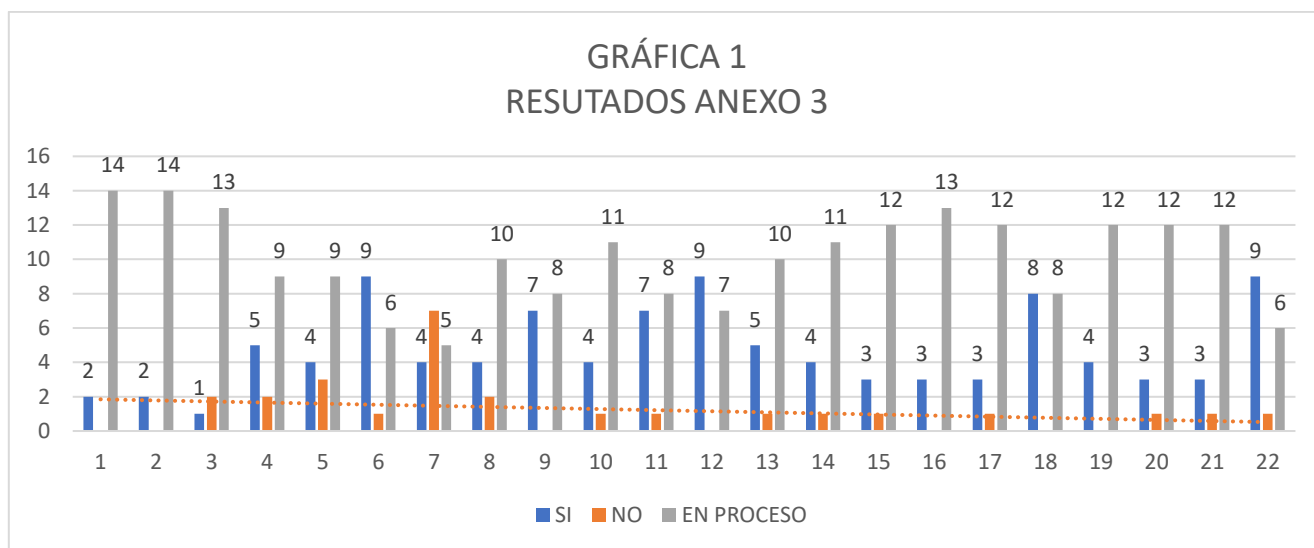
PERCEPCIONES DE LA DIRECTORA DE LA ESCUELA “JOSEFA ORTIZ DE DOMÍNGUEZ” RESPECTO A LAS PLANEACIONES DIDÁCTICAS

Al revisar el cuestionario contestado por la Directora (Anexo 2) comenta, que gran parte de los problemas referentes a la consolidación de aprendizajes se relacionan con las planeaciones de los docentes, ya que al hacer algunas observaciones de clases en diferentes ciclos escolares se ha dado cuenta que no hay vinculación entre la planeación y el trabajo de aula o bien las actividades que planean no están directamente relacionadas con los aprendizajes esperados, aunado a la evaluación que no considera el aprendizaje del alumno y se limita a evaluar sólo productos de manera cuantitativa.

En este cuestionario ella resalta que algunos docentes han recurrido al uso de planeaciones ya elaboradas en internet o bien se pasan las de otros compañeros y ya no se hacen adecuaciones; aunado al hecho de que los docentes sienten que hay una carga excesiva de trabajo, y que en muchas ocasiones las planeaciones no tienen relación con el contenido que están revisando en ese momento, o los trabajos realizados no están contemplados en su secuencia, y ha encontrado casos donde se llega a usar una metodología tradicionalista de enseñanza, por lo que la adquisición de los aprendizajes se ve obstaculizada cuando se centra en repeticiones y poner atención. Lo cual no favorece la adquisición de aprendizajes ni el desarrollo de habilidades de pensamiento. Considera prioritario que los docentes cambien la forma de ver los procesos de enseñanza y planifiquen de acuerdo a las necesidades reales de su grupo, y que los procesos evaluativos correspondan de manera justa al proceso realizado para adquirir un aprendizaje. Menciona que es importante que el docente comprenda que al planear debe considerar como va a desarrollar un alumno las habilidades de pensamiento ya que éstas generan los aprendizajes. Mencionó que al planear en cuadernos se logró que dejaran de usar planeaciones de otros ciclos escolares o bajadas de internet y que realmente construyeran una clase con actividades apegadas a las características de su grupo, y que el formato que se construyó es de utilidad para conocer qué actividades hacen y cómo se va a evaluar.

ANÁLISIS DE LA APLICACIÓN DEL ANEXO 3 SOBRE LA PERCEPCIÓN DE LA PRÁCTICA DOCENTE RESPECTO A LOS PROCESOS DE ENSEÑANZA - APRENDIZAJE APLICADO EN LA PRIMERA SESIÓN CTE, CICLO 2018-2019

En la primera sesión ordinaria del Consejo Técnico Escolar del ciclo escolar 2018-2019 se aplicó a los docentes un instrumento de diagnóstico de la práctica docente (Anexo 3), este instrumento se aplicó a 16 docentes en esa sesión, con un total de 22 indicadores con el propósito de averiguar cómo perciben los docentes su práctica docente considerando diversos aspectos como la planeación didáctica, la adquisición de los aprendizajes, el ambiente del aula, trabajo en equipo, desarrollo de habilidades de pensamiento, el aprendizaje formal e informal, y los aspectos de evaluación. Se asignaron 3 niveles de desempeño. Si, No y En Proceso, además de una columna con la categoría de “argumento” que se tomó como referente y complemento de la percepción de su práctica docente. Se muestra a continuación en la Gráfica 1, los resultados obtenidos y posterior la interpretación de éstos.



Se puede apreciar que de los 16 docentes que contestaron el instrumento que corresponde al Anexo 3, de 7 a 9 docentes se categorizan en “SI” en los siguientes indicadores

- 6. Ofrece acompañamiento al aprendizaje de sus alumnos
- 9. Busca maneras de ayudar o motivar al alumno al involucrarse
- 11. Fomenta la colaboración y el trabajo en grupo
- 12. Es congruente con las actitudes que quiere impulsar en sus alumnos
- 18. Comparte experiencias con sus colegas y construye repuestas en equipo

Lo anterior denota que dentro del cuerpo docente hay disposición para el trabajo en colegiado, así como la colaboración para la mejora de su práctica y con ello favorecer el aprendizaje de sus alumnos. Entre los argumentos que escribieron los docentes resalta en el indicador 11, “Fomentar el trabajar en equipo entre docentes es de gran importancia ya que nos enriquece en lo que hacemos con los alumnos, podemos aprender muchas cosas de nuestros compañeros”, y en el caso del indicador 6 “Se debe motivar al alumno a involucrarse en clase, si no pasa de grado en grado sin progreso porque lo dejamos pasar desapercibido”

De 2 a 3 docentes de los 16 docentes se categoriza en “No”, en los siguientes indicadores

- 3. Promueve que sus alumnos expresen sus conceptos y propuestas
- 4. Planea la enseñanza pensando en las necesidades de sus alumnos
- 5. Genera actividades o secuencias didácticas, así como espacios sociales y culturales adecuados para el aprendizaje
- 6. Ofrece acompañamiento al aprendizaje de sus alumnos
- 7. Se asegura de la solidez de los aprendizajes de los alumnos antes de retirar su acompañamiento
- 8. Establece relación con sus estudiantes a partir de sus intereses y circunstancias particulares
- 10. Diseña estrategias que hagan relevante el conocimiento de los alumnos
- 11. Fomenta en los alumnos el aprecio por el autoaprendizaje
- 13. Impulsa el desarrollo emocional necesario en los alumnos para aprender a cooperar
- 14. Propone situaciones de aprendizaje inspiradas en la vida cotidiana
- 15. Hace de la escuela un lugar social del conocimiento
- 20. Retroalimenta al estudiante con argumentos claros, objetivos, y constructivos
- 22. Promueve la relación entre asignaturas, áreas y ámbitos de enseñanza

Considero que de los 16 docentes que realizaron este instrumento, de 2 a 3 que se categoricen en “No” abre áreas de oportunidad para brindar acompañamiento que permita mejorar lo que realizan en clase. Es importante mencionar que en caso del indicador 4.

Planea sus actividades pensando en las necesidades de sus alumnos, una maestra argumenta “Me gustaría hacerlo, pero tenemos tanta carga de trabajo que me guío con las planeaciones de lainitas, a veces no coincide todo pero voy adecuado de acuerdo a cómo veo el avance” la misma maestra en el indicador 14. Propone situaciones de aprendizaje inspiradas en la vida cotidiana” argumenta “pues a veces los contenidos no te dejan, pero uno les pone el ejemplo de lo que hacen en casa, pero además hay cosas que los niños no han vivido y es difícil sobre todo en fracciones”

En el caso de indicador 7. Se asegura de la solidez de los aprendizajes de los alumnos antes de retirar su acompañamiento, una maestra argumenta “Se trata de que aprendan, pero yo tengo alumnos de grado mayores, me tengo que basar en el libro o me atraso y muchos ni saben operaciones básicas, cumplo con dar ejercicios y ayudar, pero no me puedo detener hasta que aprenda lo que tuvo que haber aprendido antes”

Lo anterior es importante tenerlo en cuenta para generar un acompañamiento que permita al docente reflexionar su práctica y mejorar sus áreas de oportunidad.

Ahora bien, respecto al nivel de desempeño “en proceso” 10 a 14 docentes se categorizaron en él con los siguientes indicadores.

1. En su práctica de enseñanza ayuda a sus alumnos a lograr su máximo potencial
2. Reconoce que la enseñanza es significativa si genera el aprendizaje verdadero (cerca a la realidad)
3. Promueve que sus alumnos expresen sus conceptos y propuestas
8. Establece relación con sus estudiantes a partir de sus intereses y circunstancias particulares
10. Diseña estrategias que hagan relevante el conocimiento de los alumnos
13. Propone situaciones de aprendizaje inspiradas en la vida cotidiana
14. Hace de la escuela un lugar social del conocimiento
15. Incorpora la evaluación como parte de proceso de mejora de su práctica docente
16. Retroalimenta al estudiante con argumentos claros, objetivos, y constructivos
17. Considera la importancia de los aprendizajes informales
19. Promueve la relación entre asignaturas, áreas y ámbitos de enseñanza
21. Crea estructuras de conocimientos que favorecen las habilidades de pensamiento

Resalta el hecho que sí la mayoría de los docentes se ubicó “en proceso” en casi todos los indicadores, se puede ver la pertinencia y relevancia de considerar los procesos de aprendizaje, acompañamiento, desarrollo de habilidades, situaciones de aprendizaje, y los mecanismos de evaluación como referencia de mejora en su práctica docente, pero requieren alguna estrategia para integrarlos de manera contundente al momento de planificar y llegar al aula.

Entre los argumentos que dieron los docentes en este nivel de desempeño, destaca en el indicador 1. En su práctica de enseñanza ayuda a sus alumnos a lograr su máximo potencial. “Los maestros tratamos que logren su potencial, pero hay tanta carga administrativa, la entrega de planeaciones, cuestionarios, productos, observaciones de clase, interrupciones además de la presión de terminar contenidos, nos hacen abandonar a algunos y dar por hecho que lo lograron”

En el indicador 4. Planea la enseñanza pensando en las necesidades de sus alumnos. “Trato de que así sea, aunque baje una planeación de ejemplo, modifíco para mis alumnos, pero la verdad aprovechando que puedo o no poner mi nombre en este instrumento, muchas ocasiones planeo cosas que en el salón ya ni me sirven y hago otra cosa diferente, y me molestó porque invierto mucho tiempo en hacerla para luego ni usarla y se quede guardada, por eso uso un cuaderno y voy enlistando mis actividades diarias, eso sería mejor mi planeación, pero creo que puedo mejorar la elaboración” otro argumento “no me gusta planear me quita mucho tiempo, pero sé que se debo organizar como hacerla, pero al sentarme y comenzar divago y no sé cómo empezar, por eso tomé ejemplos, me corrigen mucho, y ya no me da tiempo de hacerla de nuevo así que la voy entregando para no dejar, pero si me gustaría tener una manera más fácil de hacerla”

En el indicador 21. Crea estructuras de conocimientos que favorecen las habilidades de pensamiento. “Trato que, de acuerdo al aprendizaje esperado, lean, observen, analicen, pero el tiempo es tan poco a veces que no estoy segura de consoliden ni la extracción de información” otro argumento “el plan y programas confunde y cree que por poner de aprendizaje que el alumno será capaz de... mágicamente lo hará, no hay tiempo, pero si trato de que analicen, observen, comparen de acuerdo a las unidades de análisis del planea”

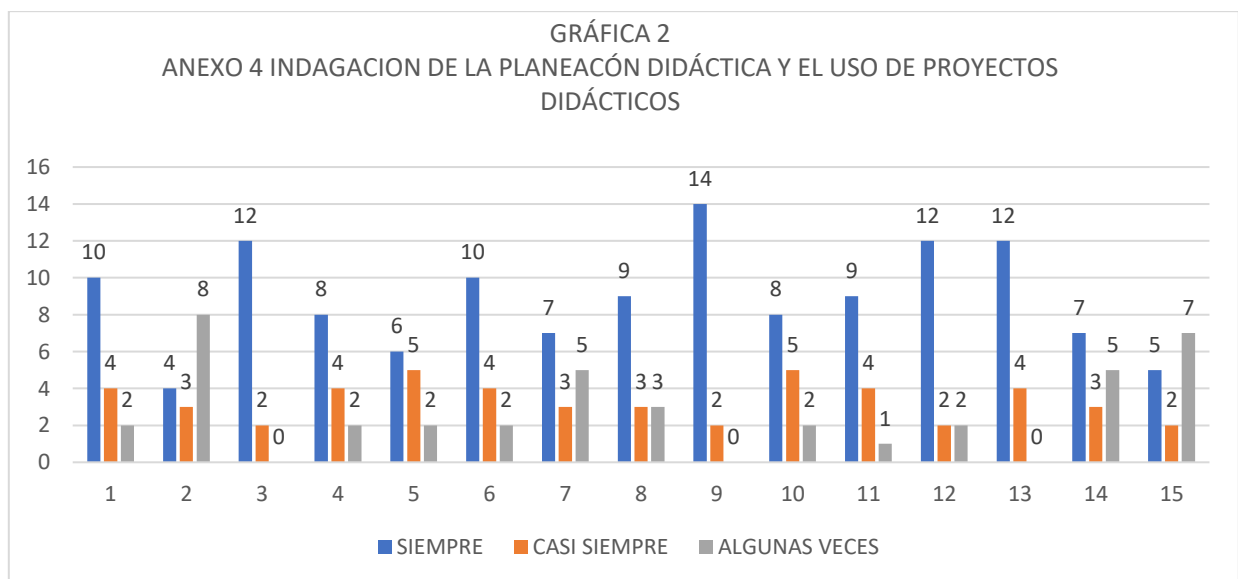
Lo anterior refleja que los docentes sí reconocen área de oportunidad en la elaboración de las planeaciones, así como de la pertinencia del desarrollo de habilidades de pensamiento.

Dejan ver que muchas ocasiones la planeación es una carga administrativa que les quita mucho tiempo, pero de igual manera la reconocen como una herramienta fundamental en la tarea docente. Considero entonces que el acompañamiento docente que se brinde debe estar encaminado en la elaboración de una planeación cómoda, sencilla, útil y que permita atender las necesidades de los alumnos, así como la adquisición de aprendizajes y desarrollo de habilidades del pensamiento. Para que entonces la planeación se convierta en una herramienta que favorezca la práctica docente.

ANÁLISIS DEL ANEXO 4. INDAGACIÓN DE LO QUE LOS DOCENTES SABEN DE LA PLANEACIÓN DIDÁCTICA Y LOS PROYECTOS.

Antes de la segunda sesión del CTE ciclo escolar 2018-2019 se les proporcionaron a los docentes tres instrumentos, el primero de indagación (ANEXO 4) sobre la percepción y el uso que el docente da a las planeaciones y los proyectos didácticos en el aula, el segundo para contrastar las planeaciones didácticas con la evidencias de aprendizajes obtenidos hasta ese momento (ANEXO 5) y el tercero sobre los elementos que consideran los docentes para elaborar las planeaciones didácticas (ANEXO 6). En estos instrumentos participaron 18 docentes, 15 maestros frente a grupo, 1 maestro de educación física y una maestra de inglés, de forma voluntaria.

Respecto al anexo 4 se dieron como opciones los siguientes niveles de desempeño *siempre, casi siempre, a veces y nunca* y se obtuvieron los siguientes resultados de los 18 docentes que lo contestaron como se muestra en la Gráfica 2 y su posterior interpretación



Respecto al nivel de desempeño “siempre” 10 a 14 docentes se ubicaron en este nivel con los siguientes indicadores,

1. ¿Comparto con mis alumnos las intenciones pedagógicas de los temas y contenidos a tratar en clases?
3. ¿Explica a sus alumnos cómo serán evaluados?
6. ¿Diseño las estrategias y/o actividades didácticas para favorecer el proceso de enseñanza a favor de mis alumnos?
8. ¿Redactó las secuencias didácticas para cada asignatura, dependiendo del contenido que se desarrolla?
9. ¿Realizó la planeación teniendo como referencia los contenidos y en su caso temas de reflexión que se desprenden de los aprendizajes esperados?
11. ¿Maneja adecuadamente los elementos curriculares del Programa de Estudios de mi grado, situación que se ve reflejada en las actividades que sugiero y que son sustento de mis propuestas de evaluación?
12. ¿Considero que la planeación didáctica es una carga administrativa?
13. Generalmente buscó planeaciones ya hechas y les hago adecuaciones

En el caso de “casi siempre” de 3 a 5 docentes se ubicaron en los indicadores 1, 4, 5, 6, 10, 11 y 13 que coinciden con los docentes que se categorizaron en “siempre”. Por lo que es relevante mencionar que en el caso de los indicadores 12. Considera que la planeación didáctica es una carga administrativa y 13. Generalmente busco planeaciones ya hechas y les hago adecuaciones, 12 docentes se categorizan en “siempre”, lo cual denota que la elaboración de la planeación didáctica no surge de las necesidades reales de sus grupos o del contexto que atienden, ya que al verla como una carga administrativa recurren a planeaciones ya elaboradas para entregarlas con algunas modificaciones, aunque el contenido de ellas no sea pertinente en el aula, o bien los docentes realizan otras actividades o estrategias que no plasman dentro de su planeación.

Sin embargo, en el caso de indicador 1. Comparto con mis alumnos las intenciones pedagógicas de los temas a tratar en clases, 10 docentes manifestaron que siempre lo realizan; lo cual indica que, si en clases dan a conocer las intenciones didácticas, éstas deberían estar plasmadas dentro de la planeación didáctica y servirán de guía sobre los

contenidos a abordar, aunque no necesariamente al darlos a conocer sean congruentes con las necesidades de aprendizaje de sus alumnos. Además, en el caso de indicador 6. Diseño estrategias y/o actividades para favorecer el proceso de enseñanza – aprendizaje a favor de mis alumnos, 10 docentes indican que lo realizan, pero en ocasiones dichas estrategias o actividades no se encuentran plasmadas en las planeaciones. Lo cual tiene relación directa con que los docentes usen planeaciones ya elaboradas y perciban a las planeaciones como carga administrativa ya que, al no estar diseñadas por ellos para atender las necesidades de sus alumnos, tienen que recurrir en algún momento al diseño de otras actividades o estrategias que no necesariamente plasman dentro de su planeación didáctica. Lo mismo sucede en el caso de indicador 9. Redacto secuencias didácticas por cada asignatura dependiendo del contenido a desarrollar. Si los docentes elaboran secuencias didácticas por asignatura de acuerdo al contenido, puede deberse a que lo planeado de manera inicial no es funcional o no atiende las necesidades de su grupo, o bien porque lo que lo planeo no resultó suficiente, ya que en muchas ocasiones las planeaciones son muy generales y las adecuaciones que se realizan no se plasman para poder ver la evolución de lo planeado de forma inicial y que adecuaciones se realizaron para alcanzar el aprendizaje esperado.

Otro aspecto a resaltar es el caso del indicador 14. Uso proyectos didácticos en mis planeaciones, 5 responden que sí los utilizan y 7 que los usan algunas veces. Sin embargo, habría que indagar cómo es que los incluyen dentro de sus planeaciones, o cómo conciben el uso de los proyectos didácticos.

En el nivel de desempeño “algunas veces” 8 docentes se ubicaron en el indicador 2 ¿Aplica una evaluación inicial, procesal y final del aprendizaje de sus alumnos de forma constante?

Lo cual se puede interpretar como un área de oportunidad a fortalecer, ya que, si los docentes dan a conocer los contenidos y formas de evaluar, es probable que no se contemplen las distintas formas de evaluación porque no hay una observación constante del proceso de evaluación de acuerdo a cómo van consolidando lo aprendido y se facilita sólo evaluar un producto o realizar una evaluación únicamente numérica.

En el indicador 14. Uso proyectos didácticos en mis planeaciones, 5 docentes se colocaron en este nivel de desempeño y 7 docentes en el indicador 15. Considero los aprendizajes esperados y las habilidades de pensamiento que deben desarrollar mis alumnos al momento de planear.

Se pueden considerar cómo áreas de oportunidad, ya que como se mencionó en el caso del nivel de desempeño “siempre” 7 docentes indicaron que siempre usan los proyectos didácticos sumados a los 5 docentes que los usan “algunas veces” se debe indagar cómo es que los usan, y cómo están plasmados en sus planeaciones didácticas. En el caso del indicador 15 los docentes de acuerdo a sus respuestas refieren que, si es importante considerar que aprendizajes y que habilidades del pensamiento van a desarrollar en sus alumnos, sin embargo, se tiene que analizar cómo es que los consideran dentro del desarrollo de sus planeaciones didácticas.

En el caso del anexo 5 y 6 se realizaron preguntas abiertas relacionadas de manera directa con los indicadores del anexo 4, 5 los docentes tenían que observar su planeación didáctica y responder algunas preguntas.

En el caso del anexo 5 en la primera pregunta ¿En la planeación se encuentra registrado el aprendizaje elegido? Los docentes responden que sí está registrado, pero en ocasiones no corresponde con el Plan y Programas porque va desfasado del libro. O bien en lugar de poner el aprendizaje esperado colocan mejor el contenido o el nombre de la práctica social de lenguaje en el caso de español.

En la pregunta 2 ¿se recuperan saberes previos de los alumnos? De manera general indican que se plasma al inicio de las secuencias didácticas, cómo lo que saben de, o solo enuncian saberes previos. También mencionan que no lo plasman, pero sí lo hacen en clase cuando comienzan un tema.

En la pregunta 3 ¿La o las actividades que se proponen están orientadas a la consolidación del aprendizaje esperado y plantean una secuencia didáctica?

Los docentes responden que sí, pero agregan que en muchas ocasiones modifican las actividades dentro de las secuencias porque no les funcionó o bien pensaron en una secuencia que les dé resultado. Además, agregan que no se puede planear si no es con la secuencia didáctica, indicando el inicio, desarrollo y cierre. Y que en ocasiones al usar planeaciones que modificaron durante el desarrollo de las sesiones cambian las actividades porque se atrasan o porque reevaluaron su pertinencia en el grupo.

Estas respuestas son interesantes, ya que, desde los instrumentos anteriores, los docentes plasmaron que la planeación es una carga administrativa, y que si usan planeaciones ya elaboradas que después modifican, o que simplemente guardan y realizan un listado de actividades para dar sus clases.

Para la pregunta 4 ¿están presentes las estrategias de evaluación? Los docentes responden que no porque solo mencionan el uso de rúbricas o listas de cotejo. Algunos mencionaron que sí y que van ligados con los aprendizajes esperados. Y también se mencionó que las incluyen porque las pide, pero que no basta solo mencionar con qué, sino que además les piden el instrumento con el que evaluaron, lo que hace más tedioso hacer la planeación.

En la pregunta 5. ¿Se encuentran presentes los 3 momentos en los que se divide la sesión?

Responden que sí, porque no hay otra manera si no es a través de inicio, desarrollo y cierre. Un docente comentó que sólo que se haga con proyectos puede ser diferente pero siempre inicias, desarrollas y cierras de acuerdo a los aprendizajes esperados.

En la última pregunta ¿Qué nos falta por hacer? Menciona que se deben desarrollar adecuaciones con los alumnos en rezago, mejorar los aspectos de planeación, así como mantenerla al corriente. Además, que es importante plasmar de forma clara en las planeaciones para que sea más fácil hacerlas, para tener claridad de que van a enseñar, cómo lo van a enseñar y con qué lo van a evaluar.

En el caso del anexo 6, los docentes contrastaron su planeación con evidencias de trabajo.

En la pregunta 1 ¿las evidencias de aprendizaje y de trabajo son coherentes con su planeación didáctica? Responden que sí son congruentes, pero no en los tiempos plasmados en la planeación, o bien que sí son congruentes porque en los cuadernos se puede ver el trabajo del alumno, pero que si se compara detenidamente en la planeación en algunos temas no coincide, pero cómo no hay adecuaciones no se sabe si se realizaron otros ejercicios para reforzar o por otro motivo.

En el caso de la pregunta 2 ¿en las evidencias de aprendizaje y de trabajo se observan avances en los alumnos?

Responden que en alguno sí hay mucho avance, en otros ciertos y en algunos nada de avance, ya que depende del trabajo del niño. Además, agregan que muchas ocasiones no llevan el cuaderno y no se les puede calificar, pero que todos deberían de avanzar en los aprendizajes.

En la pregunta 3 ¿Se detectan dificultades en la concreción del aprendizaje esperado y actividades complementarias que las subsanen?

Los docentes responden que a veces los alumnos deben trabajar más concretar en aprendizaje, o que deben estudiar más, ya que se ve ese proceso en los exámenes. También mencionan que en muchas ocasiones corrigen, pero los alumnos no las hacen de nuevo, por lo que si hay muchas dificultades para que alcancen el aprendizaje esperado.

Y por último en la pregunta 4, a partir de lo observado, ¿qué elementos fortalecería, adecuaría o adicionaría su intervención pedagógica?

Responden que la elaboración de la planeación didáctica, cursos de nivelación, actividades innovadoras, pero resaltan que la planeación debe ser un requisito más sencillo de elaborar para que sea un guía de trabajo en el aula.

RELACIÓN DE LAS OBSERVACIONES DE CLASE Y LAS PLANEACIONES DIDÁCTICAS

Se analizaron observaciones de clase realizadas durante los ciclos escolares 2015-2016 al 2018-2019. El instrumento utilizado (ANEXO 7) contempla la sistematización de clase de los docentes usando diversos indicadores con los siguientes niveles de desempeño *totalmente, parcialmente o no lo hace*, además de una columna de observación y comentarios para poder realizar retroalimentaciones a los docentes. En dichas observaciones se encontraron elementos en común que se mencionan a continuación:

- Falta tener claridad en el aprendizaje esperado de la sesión
- Se debe revisar con anticipación el contenido a trabajar para tener claridad de las acciones a realizar
- Se debe procurar mantener el interés de los alumnos
- Es importante cerrar las sesiones clarificando en el alumno qué fue lo que aprendió
- Los tiempos asignados a las actividades deben estar establecidos con precisión, ya que al no estar planeados se extienden y causan confusión en los alumnos
- Se deben crear estrategias que involucren a todos los alumnos
- Se menciona que incluso no se hace la entrega oportuna de la planeación didáctica
- Se sugiere que se apeguen a la planeación que habían entregado, ya que al realizar las observaciones éstas no tienen relación alguna con lo entregado

- En reuniones de colegiados se les hace sugerencias a los docentes de evitar copiar planeaciones ya elaboradas, y si las retoman deben hacer los ajustes necesarios.

Lo anterior indica que las planeaciones realizadas por los docentes pueden estar descontextualizadas de las características de sus grupos, sin relación con el aprendizaje esperado, sin revisión previa de los docentes, porque realizan otras actividades distintas a las que están en sus planeaciones. Lo cual repercute directamente en la consolidación de los aprendizajes de los alumnos, y el desarrollo de habilidades del pensamiento que de acuerdo a los perfiles de egreso se deben procurar para que cada alumno sea capaz de dar solución a problemas de la vida cotidiana. Además, se puede apreciar que en estas recomendaciones que los alumnos no tienen interés en los temas vistos en clase, o bien que las estrategias que se aplican son extensas y ocasionan confusión en los alumnos, por lo que no hay un aprendizaje significativo.

Es evidente que si la planeación de un docente no es una herramienta útil que le facilite el trabajo del aula brindando claridad de las acciones, estrategias y actividades a realizar para el logro de los aprendizajes de sus alumnos se vuelve sólo un requisito administrativo y obsoleto. Tal cómo manifestaron los docentes en los instrumentos aplicados anteriormente.

Por ello, la importancia de intervenir en el acompañamiento docente para la reflexión de su práctica en el aula y experimenten la utilidad y claridad que brinda tener una planeación que considere los aprendizajes, las habilidades de pensamiento, y una evaluación real de cómo aprenden sus alumnos y con ello ir modificando la resistencia a crear, elaborar y usar sus planeaciones.

Considero que de acuerdo a los indicadores presentados en los anexos 3 a 7, así como el análisis de la Ruta de Mejora o Programa Escolar de Mejora Continua, resalta que el colectivo docente ha considerado una necesidad atender lo relacionado a los procesos de enseñanza-aprendizaje desde su planeación con la generación de actividades pertinentes, la evaluación, las habilidades de pensamiento y la consolidación de los aprendizajes esperados o aprendizajes clave. Por ello durante la elaboración del Programa de Mejora Continua de este ciclo escolar 2019-2020, se integró la modificación de la planeación didáctica mediante la elaboración en colegiado de un formato sencillo y útil que permita dar claridad a las acciones que realizará el docente en el aula. Además de integrar un proyecto escolar y de aula como una herramienta para la adquisición de los aprendizajes y habilidades del pensamiento y a su vez como una herramienta de planeación didáctica.

3.3 PLANTEAMIENTO DE LA PROBLEMÁTICA

Considerando el análisis realizado del diagnóstico una de las principales problemáticas a atender en mi contexto es la elaboración de las planeaciones didácticas atendiendo las necesidades de los alumnos, considerando los aprendizajes esperados, el desarrollo de habilidades de pensamiento, así como que los docentes conozcan el uso de los proyectos didácticos como herramienta para planear sus actividades y, con ello, la mejora de los aprendizajes, desarrollo de competencias y adquisición de habilidades del pensamiento. Y que su vez haya una reflexión de la práctica docente.

El problema fundamental identificado fue que las planeaciones didácticas elaboradas por los docentes no son usadas como una herramienta para fortalecer el logro de aprendizajes y desarrollo de habilidades de pensamiento, las realizan por cumplir con un trámite administrativo y dentro de las aulas se trabajaba con situaciones didácticas distintas a las presentadas en la planeación lo que genera la falta de integración de aprendizajes y de habilidades de pensamiento, que obstaculizan el logro de los aprendizajes de su grado.

La planeación por proyectos didácticos puede ayudar al docente a organizar los elementos de su planeación, priorizando, los aprendizajes, las habilidades de pensamiento, y los procesos de evaluación; con ello se puede obtener un mayor logro de aprendizajes en los alumnos y al mismo tiempo que el docente pueda experimentar lo valioso de una planeación realizada por él mismo considerando las características de grupo y sus necesidades de aprendizaje.

La apuesta de este trabajo de intervención va encaminado a un acompañamiento docente que permita apoyar la elaboración de planeaciones a través de los proyectos didácticos. Uno de los aspectos importantes dentro de este acompañamiento tiene que ver con la relación del logro de los aprendizajes, las habilidades del pensamiento y cómo los proyectos didácticos favorecen esa relación.

Con base a lo anterior, entonces el cuestionamiento base es:

¿El acompañamiento docente en la realización de planeaciones a través de proyectos didácticos impactará en la práctica docente de los maestros de la escuela Josefa Ortiz de Domínguez, y con ello mejorar el logro de los aprendizajes y la adquisición de habilidades de pensamiento?

De acuerdo con lo antes planteado, la problemática es:

“Las planeaciones elaboradas por los docentes de la escuela primaria Josefa Ortiz de Domínguez no son usadas como una herramienta didáctica para desarrollar habilidades de pensamiento y favorecer el logro de aprendizajes en los alumnos; son vistas como un trámite administrativo, lo cual propicia prácticas educativas fragmentadas en el aula que obstaculizan el desarrollo de habilidades de pensamiento y el logro de aprendizajes significativos en los alumnos”

A partir de dicha problemática se identificó como área de oportunidad con los docentes de la escuela primaria Josefa Ortiz de Domínguez, la elaboración de las planeaciones didácticas y el uso de los proyectos didácticos para impactar de manera directa en la consolidación de los aprendizajes esperados o claves, así como en la adquisición de habilidades del pensamiento que puedan favorecer el logro de aprendizajes significativos en los alumnos que los hagan desarrollar competencias para la vida de acuerdo a los programas vigentes.

CAPÍTULO 4

DISEÑO DE LA PROPUESTA DE INTERVENCIÓN

Acompañamiento docente en la construcción de la planeación didáctica por proyectos: una herramienta para el logro de los aprendizajes y el desarrollo de habilidades del pensamiento.

4.1 FUNDAMENTO TEÓRICO DE LA INTERVENCIÓN

EL ACOMPAÑAMIENTO PEDAGÓGICO, TRABAJO POR COLEGIADOS

El trabajo en colegiados es de suma importancia en cualquier institución educativa para dar seguimiento a las acciones acordadas para el beneficio de la misma, pero también es una oportunidad para crear, innovar, dialogar y diseñar estrategias que permitan fortalecer la práctica docente.

De acuerdo con Díaz Barriga (2009:75) “es conveniente la construcción de espacios colectivos que posibiliten la reflexión sobre el trabajo en el aula”

El acompañamiento pedagógico según Quintero y Romero (2016) *el trabajo colegiado como el medio fundamental para conformar un equipo capaz de dialogar y concertar, de compartir conocimientos, experiencias y problemas en torno a asuntos y metas de interés común.* Continúan diciendo que *el trabajo colegiado es un espacio académico desde donde se han levantado registros de observación, tales como evidencias del discurso, de las acciones y actitudes de profesores, en una realidad que se vive en la cotidianidad, más comúnmente en la reproducción de rituales didácticos que en verdad proyectan unos rituales sociales, de los que se alimentan y a los cuales, a la vez, realimentan. Desde esa dinámica retroactiva, los rituales proyectados en el interior del colectivo docente son un reto para el análisis y la interpretación.*

Así al tener un espacio para llevar un trabajo en colegiado se puede comprender los problemas, o atender las necesidades, diseñando estrategias consensadas por los integrantes, lo que enriquece el trabajo colaborativo y los espacios de aprendizaje.

Minez Oliva (2013) refieren que el Acompañamiento Pedagógico, través de las asesorías o colegiados busca mejorar la calidad de la práctica pedagógica y gestión docente; esto se logra a partir de la evaluación continua de los docentes, determinar las debilidades y fortalezas, a fin de diseñar estrategias para optimizar el trabajo docente.

Desde el punto de vista de Tobón (2010) el acompañamiento pedagógico constituye entonces un proceso de mediación que relaciona un objeto de estudio y las circunstancias que rodean su apropiación. También puede desarrollarse en los niveles de aula, institución y comunidad, en todos los ámbitos de la gestión y algunas veces se lleva a cabo de manera individual y en otras, grupal.

Robustelli (s.f.) citado por López (2017:7), afirma que *“trabajar en forma colegiada es reunir a todos los actores de una institución que están directamente relacionados con la enseñanza de los alumnos, con la finalidad de generar espacios de reflexión sobre la propia práctica para desarrollar nuevas ideas, propuestas, resolver problemas y básicamente enriquecer el trabajo de cada uno de los participantes del equipo colegiado”*. Para afirmar esta idea la SEP (2003: 11) señala que *“El trabajo colegiado aumenta la coherencia de la actividad institucional, permite el desarrollo de actividades pedagógicamente enriquecedoras y favorece las actitudes de colaboración y apoyo mutuo para el cumplimiento de las responsabilidades individuales y colectivas”*. Además SEP (2009:2), señala que *“el trabajo colegiado es un medio fundamental para que los miembros del equipo sean capaces de dialogar, concertar, compartir conocimientos, experiencias y problemas en torno a asuntos y tareas comunes, todo esto bajo un clima de respeto y tolerancia”*

Por lo anterior, resulta pertinente esta modalidad de trabajo para trabajar de manera directa con profesores, creando espacios para compartir, proponer, aprender, y enriquecer el trabajo del aula, fortaleciendo las áreas de oportunidad de cada integrante.

LA PLANEACIÓN DIDÁCTICA SEGÚN EL PLAN DE ESTUDIOS VIGENTES

En el Plan de Estudios de Educación Básica 2011 define la planeación didáctica como: “un elemento sustantivo de la práctica docente para potenciar el aprendizaje de los estudiantes hacia el desarrollo de competencias”. La planificación como un "instrumento comunicativo", según Harft (2007: 16) conlleva las siguientes consideraciones:

- *Toda planificación implica un emisor, rol en un primer momento asumido por el docente, y luego por el directivo, cuando hace acotaciones y/o pide aclaraciones, en la devolución de la planificación al docente*

- Toda planificación implica un receptor, alguien que recibe la información que ella contiene: este receptor puede ser el mismo docente – en diferentes momentos de su accionar -, el directivo, otros docentes.

- Toda planificación, como vehículo comunicativo, se constituye en un contenedor de informaciones múltiples. Esta multiplicidad de mensajes no radica únicamente en el texto explícito sino también en la forma que ellos asumen.

Por lo tanto la planeación es un elemento comunicativo y como llamaría Harf un "*carácter instrumental*" (HARF, 2006:6), refiriéndose a la planeación como proceso mental, pero también como producto del proceso, al plasmarla por escrito.

La planeación didáctica debe sustentarse en tres pilares, retomados por la SEP:

1. Dominio disciplinar de los planes y programas comprendiendo las competencias que se pretenden desarrollar y cómo es que éstas pueden alcanzarse (aprendizajes esperados).
2. Gestión de ambientes de aprendizaje áulico (didáctica, recursos, ambientes de aula, inclusión y gestión de aprendizaje).
3. 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).

La planificación como proceso mental se refiere a todo aquello que el profesor realiza de manera previa, durante y al final del desarrollo de la clase para diseñar seleccionar e implementar determinadas actividades en el aula. La planificación como producto del proceso se refiere al documento escrito, es decir; al formato, esquema o texto que se emplea para comunicar la intencionalidad didáctica de la misma; y que debe cumplir con esa función. (SEP, 2010:12)

Para Hernández (2007: 45) La planeación "*es un proceso consistente en dar unidad y estructura a la labor educativa teniendo en cuenta al propio alumno...los medios y los contenidos curriculares*". Por su parte Villareal (1988) citado por Díaz Barriga F (2012:13) "*planear es un acto de inteligencia cuyo propósito es racionalizar la selección de alternativas para definir con claridad los fines a los que se orienta la acción, y desentrañar los mejores medio para alcanzarlos*

PLANEACIÓN DIDÁCTICA DESDE EL NUEVO MODELO EDUCATIVO

De acuerdo al Nuevo Modelo Educativo (2016:117) *“El proceso de planeación es una herramienta fundamental de la práctica docente, pues requiere que el profesor establezca metas, con base en los Aprendizajes esperados de los programas de estudio, para lo cual ha de diseñar actividades y tomar decisiones acerca de cómo evaluará el logro de dichos aprendizajes... La planeación se debe entender como una hoja de ruta que hace consciente al docente de los objetivos de aprendizaje que busca en cada sesión y, aunque la situación del aula tome un curso relativamente distinto al planeado, el saber con claridad cuáles son los objetivos específicos de la sesión le ayudará al docente a conducir el proceso de aprendizaje de los estudiantes. Sin la brújula de la planeación, los aprendizajes de los estudiantes pueden ir por caminos diversos, sin un destino preciso. El destino lo componen los Aprendizajes esperados y el proceso de planeación pone en claro las actividades y demás estrategias para alcanzar dichos aprendizaje”*.

Los materiales presentados a las escuelas sobre el Nuevo Modelo Educativo de manera general dice que es importante favorecer la adquisición de competencias para la vida y focalizarlas en los aprendizajes clave, y relacionarlo con un enfoque humanista *“Al mismo tiempo, significa encontrar un equilibrio entre las exigencias propias de un proyecto humanista, fundamentado en la educación integral, y un proyecto que persigue la eficacia y la vinculación de la educación con las necesidades de desarrollo del país”*(Nuevo Modelo Educativo : 21)

Sobre el currículo dice que debe fomentar el desarrollo de competencias para la vida que son fundamentales. Una competencia clave que estructura a otras es *“aprender a aprender, aprender a convivir, aprender a ser y aprender a hacer”*

Lo cual no es nuevo en el Plan y Programas 2011, basado en un modelo por competencias, fundamentado en los 4 pilares de la educación, y con énfasis en el papel del docente como mediador y guía del aprendizaje, y del alumno como participante activo del cómo aprende.

Considero que de manera general en el Plan y Programas 2011 y la visión que pretende el Nuevo Modelo Educativo, resulta evidente que el papel del alumno como constructor del conocimiento es necesaria para adquirir los aprendizajes significativos o clave en acompañamiento del docente el cual desde el Plan 2011 ya no es transmisor de conocimientos.

En este nuevo rol del docente resulta importante que las planeaciones que usa sean elaboradas de acuerdo a las necesidades de sus alumnos; la planeación por proyectos podría ajustarse a estas demandas del papel que debe tener el docente, pero también al rol que debe tener el alumno.

LOS PROYECTOS DIDÁCTICOS

De acuerdo con García Vera, 2012 los orígenes del método de proyectos ubican a John Dewey como su inspirador y a William H. Kilpatrick el primero con un planteamiento más filosófico de la educación y el segundo en una perspectiva metodológica concreta.

Kilpatrick trazará las bases de la metodología por proyectos a principios del siglo XX. Parte de la concepción de que el alumnado aprende en relación con la vida a partir de lo que le es válido. Por ello, aboga por una “filosofía experimental de la educación” (García Vera citando a Kilpatrick, (1967: 72) en la que la enseñanza por proyectos: una metodología necesaria para los futuros docentes.

Con el Movimiento Escuela Nueva se trataba de utilizar los intereses de los niños para aumentar su rendimiento, de ahí que el alumno debía ser el autor de sus propias experiencias de aprendizaje; en este sentido hubo necesidad de crear métodos centrados en los alumnos, por lo que surgen los métodos activos, mismos que representaron un avance en la Escuela Nueva. (Chávez, 2003)

Kilpatrick clasificó los proyectos en cuatro grupos: proyectos para incorporar alguna idea o habilidad, proyectos para experimentar algo nuevo, proyectos para poner orden en alguna dificultad intelectual y proyectos para obtener una información o realizar algunas prácticas

Según Kilpatrick un proyecto didáctico debería reunir ciertas características, entre otras que incluyera un plan de trabajo de preferencia manual, que tuviera en cuenta la actividad globalizada de la enseñanza y que se llevara a cabo en un ambiente natural (Díaz 2005)

Se considera al Método de Proyectos como un sistema de enseñanza que concibe al proceso de enseñar y aprender como una situación dinámica en donde todos los participantes se involucran (maestro, alumnos), a partir de situaciones problemáticas que, de acuerdo a sus intereses, deseen conocer y/o resolver; orientándolas a comprender, explicar y valorar así su realidad.

Así el aprender le permite al niño utilizar sus propios razonamientos y procedimientos, lo que implica que cometerá errores necesarios en la búsqueda de razonamientos correctos

al observar, investigar, realizar trabajos, construir esquemas, formular preguntas y resolver situaciones problemáticas (Kilpatrick, 1967).

Trabajar en un proyecto supone que los contenidos programáticos sean instrumentos para promover el desarrollo de habilidades en torno a un interés nacido propiamente de la voluntad. En este sentido la voluntad adquiere dos vertientes, una de interrogatorio y otra de resolución; es justamente este nexo entre interés y voluntad lo que genera acciones concretas, las que al realizarse significan no sólo toma de decisiones, sino también punto de partida para nuevas preguntas (Pozuelos 2007)

El método de proyectos es entonces un sistema didáctico generador de preguntas y respuestas; y puede resultar un elemento útil en el trabajo que se realiza en el aula, además de poder vincularlo al trabajo por competencias, está íntimamente asociado al enfoque constructivista, está dirigida a que el educando este consiente, que es lo que trabaja, para que lo hace y como le gustaría realizarlo, todo esto le permite descubrir y emplear instrumentos adecuados a sus necesidades e intereses.

La metodología por proyectos está íntimamente ligada a la Investigación- acción; Cohen y Manion (1990), señalan como rasgos relevantes para la Investigación-Acción los siguientes:

- a) Es situacional. Elabora diagnósticos sobre un problema concreto y los intenta resolver en ese propio contexto.
- b) Es colaborativa. Investigadores y personas implicadas trabajan sobre un mismo proyecto.
- c) Es participativa. Los propios participantes adquieren roles de investigador.
- d) Es auto evaluadora. Se evalúan continuamente los cambios e innovaciones con idea de mejorar la práctica.

Entonces planear por proyectos didácticos, lleva una serie de rasgos antes mencionados que permite el diseño de un proyecto a partir de una necesidad específica, lo cual propicia que se pongan en juego muchas habilidades en quienes participan y provoca que se adquieran aprendizajes nuevos.

De acuerdo a Carlos J y Arreola (2013:123) la metodología por proyectos *“proporciona un aprendizaje experiencial ya que se reflexiona, se planea y se decide lo que se hace en contextos específicos de prácticas claramente situadas, ubicando a los alumnos en el mundo real y no en los contenidos de las asignaturas, con la posibilidad de una aplicación*

futura...” Una propuesta así, permite desarrollar habilidades de pensamiento y favorecer los aprendizajes esperados, pero sobre todo hará que la alumna viva, construya y valide su aprendizaje.

VENTAJAS DE LA PLANEACIÓN POR PROYECTOS DIDÁCTICOS

Así el uso de la Planeación por Proyectos didácticos considero que no solo sería una herramienta para transformar la práctica docente, sino también para adquirir habilidades respecto a una evaluación del aprendizaje más justa.

De manera que las ventajas del uso de la Planeación por proyectos podrían ser la siguiente:

- Seleccionar los contenidos de diversas asignaturas
- Seleccionar experiencias de aprendizajes adecuadas y relacionadas con los intereses de los alumnos
- Permite el trabajo colaborativo y el aprendizaje entre pares
- Permite evaluar la adquisición del aprendizaje, pero también las relaciones sociales que mantiene con otros
- Da a conocer a la comunidad lo realizado por ellos, y permite expresar lo que aprendieron
- Promueve la adquisición de habilidades del pensamiento
- En esta forma de trabajo el alumno construye y el docente guía el aprendizaje

La Cueva (1998: 165) habla de la importancia de planificación por proyectos educativos *“aunque a veces se considera una moda o, peor aún, se convierte en un mito, la enseñanza por proyectos resulta una estrategia imprescindible para lograr un aprendizaje escolar significativo y pertinente”*.

Y es que resulta fundamental que un individuo sepa cómo acceder, analizar e interpretar la información para poder comprender el mundo en el que vive, y en este sentido la educación escolar ha de facilitar esta serie de competencias, en un proceso que comienza, pero que nunca termina (Hernández, 2001).

LA PLANEACIÓN DIDÁCTICA Y LOS PROYECTOS DIDÁCTICOS DESDE LA FUNCIÓN DEL SUBDIRECTOR DE GESTIÓN ESCOLAR

Desde mi función actual como Subdirector de Gestión Escolar hay dos dimensiones que se relacionan con la planeación didáctica y el uso de proyectos didácticos:

- Un subdirector de gestión que conoce a la escuela y el trabajo en el aula, así como las formas de organización y funcionamiento escolar para lograr que todos los alumnos aprendan
- Un subdirector de gestión que ejerce una gestión escolar eficaz para la mejora del trabajo en el aula y los resultados educativos de la escuela

Entonces me cuestioné de qué forma la planeación didáctica a través de los proyectos didácticos puede favorecer la organización del trabajo docente e incidir en las mejoras de los aprendizajes y que además forme parte de la Ruta de Mejora Escolar ahora el Programa Escolar de Mejora Continua, ya que se deben atender las 4 prioridades básicas de la educación: mejora de los aprendizajes, abatir el rezago escolar, convivencia sana y pacífica, y los 7 rasgos de la normalidad mínima, y además el cómo favorece la planeación del aula basada en proyectos didácticos y desarrollada de manera colegiada, la adquisición de habilidades del pensamiento y mejora en el logro de los aprendizajes esperados en la Escuela Josefa Ortiz de Domínguez.

Desde mi función como Subdirector de Gestión Educativa, la planeación es parte de una visión a futuro. Desde el 2003 con el Programa de Escuelas de Calidad (SEP 2006) la gestión educativa se caracteriza por centrarse en los procesos escolares y más específico en los aprendizajes de los alumnos; para esto debe existir un buen dominio de elementos conceptuales e instrumentales del Plan y Programa vigente, y en la realidad dentro de las aulas, no ocurre por lo que es indispensable intervenir en la gestión de los aprendizajes y en la adquisición de las habilidades del pensamiento. (Guía Operativa para la Organización y Funcionamiento de los Servicios de Educación, 2018)

4.2 PROPÓSITOS

OBJETIVO GENERAL

A través del acompañamiento docente brindar orientaciones para la elaboración de la planeación didáctica, así como el uso de los proyectos didácticos para favorecer la adquisición de aprendizajes y el desarrollo de habilidades de pensamiento.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Identificar a la planeación didáctica como una herramienta útil para favorecer la adquisición de aprendizajes significativos y el desarrollo de habilidades en los alumnos
- Realizar la planeación didáctica de acuerdo a las necesidades e intereses de sus alumnos sin separarse del logro de los aprendizajes
- Diseñar, una planeación por proyectos didácticos, como estrategia para favorecer el desarrollo de habilidades de pensamiento y el logro de los aprendizajes esperados

En la Escuela Josefa Ortiz de Domínguez desde ciclos escolares anteriores en lo que era la Ruta de Mejora Escolar, se había integrado dentro de las prioridades a atender, la necesidad de intervenir en las planeaciones didácticas para ser usadas como herramientas para el trabajo en el aula y no como una carga administrativa; ahora en el actual Programa Escolar de Mejora Continua de este ciclo escolar 2019-2020, se retoma acordando en colectivo en la última sesión de Consejo Técnico Escolar tomar en sesiones de colegiado una asesoría sobre la planeación didáctica y el uso de los proyectos didácticos como herramienta en la mejora de los aprendizajes, desarrollo de competencias y adquisición de habilidades del pensamiento como recurso para el logro de los aprendizajes; y con ello mejorar la práctica docente.

4.3 SUPUESTO DE LA INTERVENCIÓN

El acompañamiento docente:

- A través de las sesiones en colegiado, favorece la comunicación, el trabajo colaborativo y sobre todo permite que haya un espacio de diálogo donde los docentes pueden crear, innovar y proponer para tener una visión distinta de su práctica docente y con ello la reflexión de las áreas de oportunidad que pueden mejorar para desarrollar el máximo potencial en sus alumnos, pero sobre todo el tener claridad de cómo lo harán sin divagar en instrumentos de planeación ajenos a su contexto.
- Brinda un soporte bibliográfico sobre las habilidades del pensamiento que permitirá ver a los docentes la relación estrecha entre las habilidades y los aprendizajes esperados y claves
- Las sesiones en colegiado permitirán dar a conocer a los docentes algunas propuestas metodológicas para planear además de las secuencias didácticas
- Se dará énfasis al uso de proyectos didácticos como una estrategia no sólo de planeación también como una oportunidad para favorecer el desarrollo de habilidades de pensamiento y el logro de los aprendizajes en los alumnos.

Brindar orientaciones acerca de la elaboración de la planeación didáctica usando proyectos didácticos es una oportunidad valiosa desde mi función como Subdirectora de Gestión Escolar para favorecer en los alumnos la adquisición el desarrollo de habilidades del pensamiento y la mejora en el logro de los aprendizajes esperados a través del desarrollo de planeaciones didácticas apegadas a la realidad escolar de cada grupo. Además de mejorar las competencias docentes ya que los docentes al ser capaces de crear una planeación didáctica de acuerdo a las necesidades que le demande la población que atiende y de acuerdo al programa de estudios vigente mejora su práctica ya que podrá ser capaz de analizar lo que hace en el aula de manera crítica y constructiva.

He planteado algunos cuestionamientos a analizar en esta intervención: ¿qué relevancia tiene identificar la relación estrecha entre un aprendizaje esperado y las habilidades de pensamiento al momento de planear? ¿Crear un formato en colegiado para realizar las planeaciones puede contribuir a que los docentes se involucren en la realización de la misma y con ello dejen de ver las planeaciones didácticas como una carga administrativa? ¿Una planeación basada en proyectos puede favorecer un cambio en la práctica docente?

¿La planeación por proyectos favorece la adquisición de habilidades del pensamiento y el desarrollo de competencias?, ¿La planeación por proyectos puede ser o no una herramienta para enfrentar los retos de los modelos educativo vigentes? ¿Realmente planear por proyectos didácticos puede ser una herramienta para el docente?

Por ello para contestar las interrogantes mencionadas y brindar una intervención a la problemática señalada, se propone trabajar mediante colegiados con los docentes de la ESCUELA PRIMARIA “JOSEFA ORTIZ DE DOMÍNGUEZ” para reflexionar sobre el uso de las planeaciones didácticas como elemento de reflexión de la práctica docente, y con la elaboración de un formato de planificación que permita dar claridad a las acciones que realizarán en aula. Además, en las sesiones de colegiado se les brindará acompañamiento para dar a conocer el uso de proyectos didácticos como recurso para elaborar su planeación, así como la adquisición de competencias docentes orientadas hacia el desarrollo de las competencias en los estudiantes, de las habilidades del pensamiento y la mejora en el logro de los aprendizajes

Se pretende que los docentes a través de las sesiones en colegiados reconozcan que la planeación didáctica debe ser una herramienta funcional en los procesos de enseñanza-aprendizaje dentro del aula, que les permita establecer metas a corto, mediano y largo plazo sobre la adquisición de habilidades y aprendizajes de sus alumnos. Y que, a través de la construcción en colegiados de un formato funcional para elaborar la planeación, ésta deje de ser vista como una carga administrativa.

Además de acuerdo al Programa de Mejora Continua se integrará en los colegiados sustento teórico de la metodología por proyectos educativos como una alternativa para facilitar el desarrollo de competencias y el trabajo en el aula, así como favorecer la adquisición de habilidades de pensamiento.

4.4 PLAN DE INTERVENCIÓN

El acompañamiento docente se comenzó a realizar a partir del 13 enero al 21 de febrero del 2020, debido a diversos factores que antes no permitieron dar continuidad terminando el ciclo escolar 2018-2019, tales como falta de un espacio para llevar a cabo las sesiones en colegiado, la organización de los horarios, así como la integración de éstos al Programa Escolar de Mejora Continua, además de la organización y autorización de los horarios con la directora del Plantel. Una vez solucionado lo anterior las sesiones en colegiado se llevan a cabo con los 15 docentes frente a grupo, dos veces a la semana, con un total de 2 sesiones por semana. Las reuniones serán por grado en horarios donde coincidan los maestros del mismo grado. Como se muestra a continuación

HORARIO/DIA	LUNES	MARTES	MIÉRCOLES	JUEVES	VIERNES
9:00 A 10:00	SEGUNDO			PRIMERO	
10 a 11:00	PRIMERO	QUINTO	SEGUNDO		TERCERO
11.30 A 12:30		TERCERO	CUARTO	CUARTO	
12:30 A 13:30	QUINTO		SEXTO		SEXTO

En cada sesión de colegiado se utilizó un formato para el establecimiento de acuerdos (ANEXO 8), dudas y avances de cada sesión, con la finalidad de obtener un concentrado de las sesiones y compartir en Consejo Técnico Escolar los resultados de las sesiones e integrarlo al Programa Escolar de Mejora Continua.

**PLAN DE TRABAJO
SESIONES EN COLEGIADO
ACOMPAÑAMIENTO PLANEACIÓN DIDÁCTICA, USO DE PROYECTOS DIDÁCTICOS PARA EL DESARROLLO DE
HABILIDADES DEL PENSAMIENTO Y CONSOLIDACIÓN DE LOS APRENDIZAJES ESPERADOS**

ASESORÍA PLANEACIÓN DIDÁCTICA Y PROYECTOS DIDÁCTICOS			
SESIONES	CONTENIDOS	TAREAS A REALIZAR EN EL COLEGIADO	ACCIONES
DEL 13 DE ENERO AL 17 DE ENERO 2020	<p>Concepción de la planeación didáctica de acuerdo al Plan y programas vigente (APRENDIZAJES CLAVE)</p> <p>Elementos de la planeación didáctica</p> <p>Tipos de estructuras didácticas, propuestas metodológicas en la planeación didáctica</p>	<p>Revisión en los planes y programas la concepción de la planeación didáctica, así como los elementos que se considera debe tener. Plan 2011 "Orientaciones sobre la planeación didáctica, Educación básica SEP, 2011, pág. 27" y "Elementos de la planeación y evaluación, Nuevo Modelo educativo 2017, SEP, pág. 7"</p> <p>Revisión del cuadro 6. Componentes del modelo de la planeación didáctica de Carlos Guzmán Jesús, Arreola Rio Roxana Lilian, Martínez Solares Juan y Solís Vanegas Irene. Del Currículum al Aula Orientaciones y sugerencias para aplicar la RIEB, ed. Grao/Colofón, 2012. P.p 114 y 115 y Revisión del apartado Propuestas metodológicas de Carlos Guzmán Jesús, Arreola Rio Roxana Lilian, Martínez Solares Juan y Solís Vanegas Irene. Del Currículum al Aula Orientaciones y sugerencias para aplicar la RIEB, ed. Grao/Colofón, 2012. P.p 123 a 125</p> <p>Revisión de la página 9 en el apartado Fases del proyecto y página 135 de Propuestas metodológicas de Carlos Guzmán Jesús, Arreola Rio Roxana Lilian, Martínez Solares Juan y Solís Vanegas Irene. Del Currículum al Aula Orientaciones y sugerencias para aplicar la RIEB, ed. Grao/Colofón, 2012. P.p 123 a 125</p>	<p>Plasmar qué elementos consideran que debe tener la planeación didáctica, cuáles quitarían y cuáles son indispensables para planear.</p> <p>Diálogo entre los docentes sobre los elementos del cuadro 6 y sus planeaciones didácticas. Reflexión de sus elementos y la percepción propia que tienen acerca de la planeación</p> <p>Completar cuadro comparativo de las propuestas metodológicas revisadas (ANEXO 9). Discusión sobre la forma de planear solo en secuencias didácticas como se hace en nuestra escuela y el uso de otras propuestas metodológicas para hacerlo</p>

ASESORÍA PLANEACIÓN DIDÁCTICA Y PROYECTOS DIDÁCTICOS

SESIONES	CONTENIDOS	TAREAS A REALIZAR EN EL COLEGIADO	ACCIONES
DEL 20 DE ENERO AL 24 DE ENERO	Habilidades del pensamiento, qué son y cómo se relacionan con la planeación didáctica	Revisión de las páginas 24-33 de Habilidades de pensamiento como estrategia de aprendizaje para los estudiantes universitario Velásquez Burgos, B. & Remolina de Cleves. Revisión del Plan y programas 2011 Identificación en sus planeaciones de las habilidades del pensamiento y la relación con los aprendizajes esperados	Diálogo y discusión sobre la lectura y anotaciones de sus percepciones sobre la relación de las habilidades del pensamiento con la planeación didáctica en el formato de colegiado Revisión de las planeaciones de otros grados o de otros ciclos para identificar en donde se contemplan las habilidades del pensamiento y que relación tienen con los aprendizajes. Contemplar en la discusión ¿Realmente lo que planeo atiende a la relación de las habilidades de pensamiento y los aprendizajes esperados? ¿Las actividades y productos fortalecen la adquisición de habilidades de pensamiento? ¿Qué se puede mejorar?

ASESORÍA PLANEACIÓN DIDÁCTICA Y PROYECTOS DIDÁCTICOS

SESIONES	CONTENIDOS	TAREAS A REALIZAR EN EL COLEGIADO	ACCIONES
27 al 30 de enero	<p>Los proyectos didácticos Origen</p> <p>Tipos de proyecto</p>	<p>Revisión del fragmento Metodología por proyectos de Parejo J.L y Pascual C. Material de Diplomado Enseñanza de las artes en Educación básica, material bibliográfico 2014. P.p 3-9</p> <p>Y revisión Propuestas metodológicas de Carlos Guzmán Jesús, Arreola Rio Roxana Lilian, Martínez Solares Juan y Solís Vanegas Irene. Del Currículum al Aula Orientaciones y sugerencias para aplicar la RIEB, ed. Grao/Colofón, 2012 p.p. 123, 144-149</p>	<p>Propuesta de un formato de planeación por grado</p> <p>Discusión del material revisado con base en los siguientes cuestionamientos ¿Cómo definir un proyecto didáctico? ¿Cómo favorece el aprendizaje la metodología por proyectos? La clasificación presentada ¿ayuda a ubicar los aprendizajes y/o habilidades que se pueden favorecer dentro de la planeación y qué tipo de proyecto le gustaría implementar en su aula?</p> <p>Identificación de las fases del proyecto de algunos autores para para la puesta en marcha de su proyecto de aula en un mapa mental. Discusión sobre la puesta en marcha de los autores revisados. Propondrán temas en sus aulas.</p>

ASESORÍA PLANEACIÓN DIDÁCTICA Y PROYECTOS DIDÁCTICOS

SESIONES	CONTENIDOS	TAREAS A REALIZAR EN EL COLEGIADO	ACCIONES
4 al 7 de febrero	<p>Puesta en Común</p> <p>Proyecto de aula por grado</p>	<p>Dar a conocer a todos los colegiados las propuestas de formatos de planeación creadas grado.</p> <p>Inicio del proyecto del aula</p>	<p>Diálogos y crítica constructiva de los formatos presentados</p> <p>Elección del formato que consideran más adecuado</p> <p>Los docentes indican que temas de interés surgieron en sus grupos y se comienza con la planeación del mismo, en el formato de proyecto (ANEXO 10) antes de la instrumentación didáctica basado en la página 135, 201-203 de Propuestas metodológicas de Carlos Guzmán Jesús, Arreola Rio Roxana Lilian, Martínez Solares Juan y Solís Vanegas Irene. Del Currículum al Aula Orientaciones y sugerencias para aplicar la RIEB, ed. Grao/Colofón, 2012</p>
10 al 14 de febrero	Proyecto de aula por grado	Instrumentación didáctica del proyecto de aula	Se continua en colegiado con el formato del anexo 10 en la parte de la instrumentación didáctica
17 al 21 de febrero	Planeaciones y proyecto de aula	Puesta en común	<p>Se informa en los colegiados los temas a implementar por grado en el proyecto de aula. Se proponen fechas de implementación</p> <p>Se consensa los formatos de planeación que se usarán para planear en nuestra escuela (ANEXO 10)</p>

PRODUCTOS A OBTENER		EVALUACIÓN DE LOS PRODUCTOS
FORMATO DE PLANEACIÓN POR GRADO		LISTA DE COTEJO PARA IDENTIFICAR LOS ELEMENTOS QUE EL DOCENTE CONSIDERÓ PARA REALIZARLA (ANEXO 11)
PLANEACIÓN DE UN PROYECTO DE AULA (ANEXO11)		LISTA DE COTEJO FORMATO DE PLANEACIÓN PROPUESTO PARA EVALUAR LA ORGANIZACIÓN DEL PROYECTO DE AULA (ANEXO 13)
PLANEACIÓN POR PROYECTOS, APLICACIÓN EN GRUPO		LISTA DE COTEJO OBSERVACIÓN IMPLEMENTACIÓN DEL PROYECTO DE AULA, PARA APRECIAR COMO FAVORECE LOS APRENDIZAJES ESPERADOS Y EL DESARROLLO DE HABILIDADES DE PENSAMIENTO (ANEXO 14)
PRODUCTOS DEL COLEGIADO (ACTIVIDAD ¿QUÉ ES LA PLANEACIÓN? CUADRO COMPARATIVO DE LAS PROPUESTAS METODOLÓGICAS. REFLEXIÓN DE LA FUNCIONALIDAD DE LA PLANEACIÓN, MAPA DE IDEAS DE LAS CARACTERÍSTICAS Y FASES DE LOS PROYECTOS DIDÁCTICOS)		LISTA DE COTEJO DE REALIZACIÓN DE ACTIVIDADES (ANEXO 15)
RESPONSABLES DOCENTES DE 1° A 6 SUBDIRECTORA DE GESTIÓN ESCOLAR DIRECTORA	MATERIALES Folder de materiales teóricos y actividades de colegiado Planeaciones didácticas Plan y programas vigentes (2011, aprendizajes clave) Cuadernos Plumas Formato de colegiado Formato de proyectos	REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS -Carlos Guzmán, J., Arreola Rio, R., Martínez Solares, J. y Solís Vanegas, I. (2012). Del Currículum al Aula Orientaciones y sugerencias para aplicar la RIEB, ed. Grao/Colofón. -Velásquez Burgos, B. & Remolina de Cleves, N. & Calle, M. (2013). Habilidades de pensamiento como estrategia de aprendizaje para los estudiantes universitarios Revista de Investigaciones UNAD. 12. 24-33. -De Parejo J.L y Pascual C. (2014). Metodología por proyectos. Material de Diplomado Enseñanza de las artes en Educación básica, material bibliográfico, pp. 3-9

CAPÍTULO 5

RESULTADOS DE LA INTERVENCIÓN

5.1 ANÁLISIS DE RESULTADOS DE LA INTERVENCIÓN

Las actividades descritas en el Plan de Trabajo en las sesiones de colegiado permitieron dar un acompañamiento a los docentes para el logro de los objetivos mencionados en el apartado 4.2 identificar a la planeación didáctica como una herramienta útil para favorecer la adquisición de aprendizajes significativos y el desarrollo de habilidades de pensamiento a través de algunas propuestas metodológicas para desarrollar sus planeaciones con énfasis al uso de los proyectos didácticos, mediante la planeación de un proyecto de aula que les permitiera desarrollar actividades que realmente apoyaran el logro de los aprendizajes de los alumnos y el desarrollo de habilidades de pensamiento.

Para ello el primer avance significativo para alcanzar el primer objetivo *Identificar a la planeación didáctica como una herramienta útil para favorecer la adquisición de aprendizajes significativos y el desarrollo de habilidades en los alumnos*; fue la creación de un formato de planeación entre los docentes que participaron en el acompañamiento, obteniendo como definitivo el formato del anexo 10 y, aunque la planeación didáctica no se limita a un formato, el creado por los docentes en éstas sesiones, permitió la apropiación de sus elementos y favoreció el trabajo colaborativo. De los 15 docentes que participaron de acuerdo a la lista de cotejo del Anexo 16, indicador 4 *Crear con mis compañeros de grado nuestro formato de planeación me pareció*, 13 de los 15 docentes se ubicaron en “muy útil” y los dos restantes en “útil”.

El siguiente objetivo a alcanzar es *Realizar la planeación didáctica de acuerdo a las necesidades e intereses de sus alumnos sin separarse del logro de los aprendizajes*, por lo que se realizó la revisión de las planeaciones con el Anexo 11, es importante enfatizar que el diagnóstico arrojó que 12 de 16 docentes usaban planeaciones ya elaboradas y realizaban adecuaciones para llevarlas a sus aulas. Al revisar las elaboradas después del acompañamiento pedagógico en colegiados, se encontró que de los 15 docentes que participaron, 10 de ellos están en el nivel de desempeño logrado, 3 en proceso y 2 no entregaron sus planeaciones.

Los docentes en nivel de desempeño logrado, diseñaron sus planeaciones considerando las necesidades e intereses de sus alumnos, usando alguna de las propuestas metodológicas que se dieron a conocer en las sesiones, como la *solución de problemas*,

secuencia didáctica, y proyectos, además consideraron las habilidades de pensamiento como parte del logro del aprendizaje esperado dentro de las actividades que desarrollaron, así como los mecanismos de evaluación. Por lo que fue significativo que los docentes reconocieran la relación directa entre el desarrollo de las habilidades de pensamiento y los aprendizajes esperados.

Los docentes que se categorizaron en proceso, fue debido a que la evaluación solo atendía al desarrollo de los productos, y no en sí sobre el logro del aprendizaje con las actividades propuestas. Se hicieron las observaciones pertinentes y posteriormente la evaluación que propusieron fue adecuada ya que se centraba en el aprendizaje esperado y en el desarrollo de habilidades de pensamiento y no únicamente en el producto.

Por lo que el objetivo se cumplió de manera satisfactoria, y aunque dos docentes no entregaron su planeación, el avance fue significativo, se puede afirmar que la planeación didáctica al surgir de los mismos docentes, y considerarla cómo útil, los docentes realizaron sus planeaciones, diseñaron las actividades considerando las características e intereses de sus alumnos, pero sobre todo pensando cada actividad dentro de una propuesta metodológica encaminada al logro del aprendizaje y el desarrollo de habilidades de pensamiento.

Respecto al tercer objetivo *Diseñar, una planeación por proyectos didácticos, como estrategia para favorecer el desarrollo de habilidades de pensamiento y el logro de los aprendizajes esperados*, se utilizó el formato del Anexo 12, el diseño del proyecto fue elaborado por grados, con las siguientes temáticas acordadas en los colegiados

GRADO	TEMA	NOMBRE DEL PROYECTO
PRIMERO	CLASIFICACIÓN DE LA BASURA	NO MEZCLES LA BASURA
SEGUNDO	OBRA DE TEATRO	LOS TÍTERES DE LA JOSEFA
TERCERO	PATRIMONIO CULTURAL	LO QUE ME RODEA ES VALIOSO
CUARTO GRADO	VIRREINATO	EXPLORANDO LA NUEVA ESPAÑA
QUINTO GRADO	LOS ECOSISTEMAS	EXPLORANDO LA TIERRA
SEXTO GRADO	EL UNIVERSO	¿QUÉ HAY MÁS ALLÁ DE LA TIERRA?

Una vez organizados los proyectos de aula, se revisaron las planeaciones del proyecto con el ANEXO 13, de los 15 docentes 11 se categorizaron en logrado y 4 en proceso, principalmente debido a que dentro de la organización del proyecto que proponían no mostraban la relación entre el propósito y las actividades a realizar o bien las actividades de evaluación propuestas se basaban en los productos y no incluía como podría medir los avances de sus alumnos. Resulta interesante mencionar que los docentes lograron planear sus actividades destacando la habilidad de pensamiento a favorecer dentro de las actividades planeadas con relación directa con el aprendizaje esperado, lograron integrar varias asignaturas, y consideraron las fases de planeación, ejecución y evaluación. Esto permitió que se integraran conocimientos, habilidades, actitudes de varias asignaturas relacionando los aprendizajes. Además, en las planeaciones revisadas el docente se concibe como guía o mediador, ya que el diseño de las actividades encamina a los alumnos a la construcción gradual de su aprendizaje y la validación del mismo.

Con ello se cumple el objetivo de la intervención que los docentes diseñaran un proyecto didáctico favoreciendo el desarrollo de habilidades de pensamiento y el logro de los aprendizajes de sus alumnos.

Posteriormente se llevó a cabo la implementación, lamentablemente solo los grupos de 3°C, 5° y 6°A pudieron llevar a cabo los proyectos de aula. Es decir, 5 de los 15 grupos.

Los otros grupos solo quedó en la planeación de su proyecto y revisión debido a la suspensión de clases por la contingencia ocasionada por el COVID-19.

En el caso del 3°C, los 5°B y 6°A se concluyeron los proyectos de aula, y se realizaron las observaciones de clases con el ANEXO 14.

En el caso del grupo de 3°C su proyecto se llamó "PATRIMONIO CULTURAL", desarrollaron su proyecto a partir de una comida típica que por equipos habían elegido, de ahí surgió la elaboración de un recetario, cada equipo elaboró el suyo, las instrucciones del recetario deberían incluir fracciones, además de explicar el valor nutricional de los componentes. Cada equipo socializó sus trabajos y como producto final elaboraron una pintura del platillo típico. Lograron vincular, español, matemáticas, ciencias naturales y educación artística. Las actividades tenían plena relación con las asignaturas y con el aprendizaje esperado, durante la sesión la maestra iba reiterando las habilidades de pensamiento que debían emplear sus alumnos o bien hacía un acompañamiento para lograrlo. Los alumnos se mostraron motivados, y participativos en las sesiones,

desarrollaron habilidades de pensamiento haciendo supuestos, al cuestionarse, haciendo observaciones, comparando información y explicando su proceso de construcción siendo la socialización importante, ya que los alumnos mostraron qué aprendieron, explicado, exponiendo, y apropiándose del conocimiento. La maestra de acuerdo al Anexo 16 considero “muy útil” haber participado en la planeación de un proyecto de aula. Manifestó además que le pareció enriquecedor ver a sus alumnos apropiándose del conocimiento de varias asignatura y que considera es más significativo el trabajo por proyectos que haber dado las clases por separado.

En el caso de los alumnos de 5 grado presentaron su proyecto ECOSISTEMAS, en la observación realizada debo destacar que en la planeación la docente consideró un safari, la participación fue muy alta, ya que incluso se logró que participaran padres de familia. En un primer momento divididos en equipos realizaban recorridos a otros grupos mostrando los ecosistemas en diferentes estaciones donde realizaban un tríptico, un cartel, una pintura, o una canción. Posteriormente pasaban al “cine” donde mostraban un video de todos los ecosistemas, este video fue creado por los alumnos, y finalmente hacían preguntas a los invitados sobre lo que aprendieron. La planeación realizada por las docentes cumple con todos los requisitos de un proyecto de aula, y los más importante es que tuvo un impacto significativo en el aprendizaje de los alumnos, quiénes de manera autónoma dominaban el tema, solucionaban problemas, explicaban, crearon sus materiales, pusieron en marcha muchas habilidades de pensamiento, la observación, descripción, comparación, clasificación, lograron unir varias asignaturas. La evaluación consideró el logro del aprendizaje, pero también el logro de las habilidades de pensamiento que tuvieron que emplear.

Con los alumnos de 6° ¿QUÉ HAY MÁS ALLÁ DEL UNIVERSO?, propusieron un programa de televisión, donde a través de cápsulas, hablaban de los planetas, meteoritos, avances tecnológicos y sobre los OVNIS. Los alumnos crearon sus propios textos, buscaron información usando diversas fuentes. Durante el desarrollo de las sesiones el maestro les reiteraba que habilidad del pensamiento ponían en marcha, así como el aprendizaje que debían lograr. Además, realizó acompañamiento y dio sugerencias a sus alumnos. Cumplió con todos los requisitos de un proyecto didáctico. Lograron unir varias asignaturas y los alumnos se desarrollaron con confianza y dominio ya que el tema era por completo de su interés.

Al ver a los alumnos desarrollarse en este tipo de actividades queda claro que las habilidades de pensamiento detonan saberes de los alumnos en situaciones experienciales, y se comprueba que la comparación, observación, clasificación, seriación etc. se hacen indispensables en el proceso del logro de los aprendizajes de los alumnos.

En el desarrollo de este proyecto de intervención se plantearon además algunos cuestionamientos ¿qué relevancia tiene identificar la relación estrecha entre un aprendizaje esperado y las habilidades de pensamiento al momento de planear? Considero que es importante resaltar que el pensamiento es en sí un conjunto de habilidades donde el alumno aprende nuevas formas de aprender, pero el docente también aprende nuevas formas de enseñar. En el anexo 16 *Apreciaciones del Acompañamiento en Colegiado*, de los 15 docentes que participaron 13 responden que les resultó muy útil identificar la relación entre el aprendizaje esperado y la habilidad del pensamiento implícita, los dos restantes asignaron el valor de útil. Al socializar los resultados de este instrumento los docentes indicaron que era necesario e de suma importancia saber que habilidad del pensamiento requieren desarrollar los alumnos para lograr el aprendizaje de los alumnos, lo cuál debe estar plasmado en las planeaciones y dar seguimiento al proceso de adquisición de sus alumnos, además hicieron mención que en la medida que desde los primeros grados las van desarrollando será más eficiente su aprendizaje en los grados superiores.

Ahora bien ¿Crear un formato en colegiado para realizar las planeaciones puede contribuir a que los docentes se involucren en la realización de la misma y con ello dejen de ver las planeaciones didácticas como una carga administrativa? Ya se había mencionado que la planeación no se limita a un formato, sin embargo, al proponer un formato como colegiado de escuela, la apropiación fue más sencilla y sí cambio la percepción dejó de verse como una imposición o bien como un formato con requisitos innecesarios, en el mismo anexo *Crear con mis compañeros de grado nuestro formato de planeación me pareció*, 12 docentes se ubicaron en *muy útil*.

Siguiendo ¿Una planeación basada en proyectos puede favorecer un cambio en la práctica docente? Considero que sí, lo que pude apreciar como observadora en el desarrollo de las planeaciones por proyectos y la implementación de proyectos de aula, los docentes se mostraron más como mediadores del aprendizaje, como guías. Dejaron que sus alumnos fueran construyendo sus saberes, e intervinieron cuando fue necesario. De acuerdo con el Anexo 16, en el aspecto *Planear por proyectos me ayudó a cambiar mi práctica docente, es decir, pude reflexionar sobre las ventajas de trabajar por proyectos en mi aula*, 10

docentes afirman que sí, y 5 en proceso. En la sección de comentarios, los maestros que se colocaron en proceso indican que el cambio de la práctica docente es paulatino, y que en ocasiones es difícil cambiar e ir hacia otras formas de enseñanza. Lo cual es bueno, ya que en la medida que se reflexione sobre las acciones que pueden funcionar en el aula y cuáles no se avanza hacia una mejor práctica en el aula.

Ahora bien ¿La planeación por proyectos favorece la adquisición de habilidades del pensamiento y el desarrollo de competencias? De acuerdo al anexo 16 *Los proyectos didácticos son ___ para el logro de aprendizajes esperados o clase, así como el desarrollo de habilidades de pensamiento*, 13 docentes afirman que es *muy útil*. Y en el aspecto *Considera que un proyecto de aula permite a los alumnos desarrollar habilidades de pensamiento para lograr adquirir aprendizajes significativos* los 15 docentes indicaron que sí.

De acuerdo con lo que pude observar en los grupos que implementaron los proyectos de aula, los alumnos se muestran interesados, buscan soluciones, realizan acciones que de otra forma en clases cotidianas tal vez no lo hubieran hecho o no con el mismo impacto en sus aprendizajes como extraer información de textos, leer más de una vez para rescatar una idea, compartir las opiniones, debatir un punto de vista, desarrollo de la creatividad, se mostraron reflexivos, pusieron varias habilidades para llegar una meta, comparar, sintetizar, reflexionar, clasificar, observar, incluso alumnos que participan poco de manera cotidiana se mostraron activos. Además, los alumnos que enfrentan alguna barrera para el aprendizaje, ponen en acción otras habilidades, algunos tienen rezago en lectura o matemáticas, pero tienen habilidades en dibujo, o en escritura, lo que enriquece el trabajo de aula y el aprendizaje entre pares. Los alumnos tuvieron que realizar diversos procesos cognitivos para resolver situaciones reales dentro de su proyecto de aula y validar sus procesos, su trabajo lo que implicó gran movilización de saberes y habilidades del pensamiento. Con ello se responde también *¿Cómo incide la planeación por proyectos en la mejora de los aprendizajes?* La respuesta yace en la vinculación del desarrollo de habilidades de pensamiento y los aprendizajes esperados, de acuerdo al Anexo 16 en el indicador *El identificar la relación entre las habilidades del pensamiento y los aprendizajes* resultó, 14 docentes se colocaron en muy útil, en los comentarios se completó esta afirmación cuando algunos docentes hacen mención que el desarrollo de habilidades de pensamiento como observar, clasificar, comparar, describir, así como la resolución de problemas, la creatividad apoya a que a que los alumnos puedan lograr un aprendizaje, ya

que la habilidad esta implícita en el aprendizaje esperado o aprendizaje clave. Lo cual lleva a dar respuesta al siguiente cuestionamiento *¿Realmente planear por proyectos didácticos puede ser una herramienta para el docente?* Todos los docentes lograron realizar la planeación de proyecto de aula como se mencionó esa revisión se realizó con el ANEXO 13, de los 15 docentes 11 se categorizaron en logrado y 4 en proceso, en todos los casos se vincularon diversas asignaturas, por lo que no fue necesario realizar planeaciones adicionales, además en el indicador *Planear por proyectos puede ser una herramienta de planeación didáctica para facilitar mi trabajo* del Anexo 16, 12 docentes ubicaron su respuesta en sí, y 3 en proceso. Por lo que puedo decir, que las planeaciones basadas en proyectos didácticos si pueden ser una herramienta funcional para los docentes. Por último *¿La planeación por proyectos puede ser o no una herramienta para enfrentar los retos de los modelos educativo vigentes?* Referente a ello 15 docentes se ubicaron en sí, y complementaron en sus comentarios que debido a todas las ventajas que proporciona el uso de proyectos didácticos, como son el desarrollo de habilidades, el logro de aprendizajes, la vinculación de varias asignaturas, da respuesta al Plan 2011 el perfil de egreso, así como el caso de Aprendizajes Clave, ya que aportaría a la formación de alumnos reflexivos, críticos, capaces de dar soluciones a problemáticas de su vida real.

CONCLUSIONES

De acuerdo al objetivo principal de esta intervención *a través de las sesiones en colegiado brindar orientaciones para la elaboración de la planeación didáctica, así como el uso de los proyectos didácticos para favorecer la adquisición de aprendizajes y el desarrollo de habilidades de pensamiento*, los resultados dan cuenta de que se logró dicho objetivo, lo cual se logró a través de todas sesiones llevadas a cabo en el colegiado.

El acompañamiento a través de colegiado permitió fortalecer con los docentes el trabajo colaborativo, compartir experiencias, así como un espacio para aprender entre todos. Gracias a este acompañamiento también se dio el logro de los objetivos específicos.

Considero que la intervención permitió apoyar no solo el diseño de su planeación, si no de la reflexión de su práctica docente, donde permitan que los alumnos sean principales actores de su aprendizaje y compartiendo con ellos la relevancia del pensamiento como un conjunto de habilidades que deben desarrollar los alumnos a lo largo de la vida y que están establecidas en los perfiles de egreso de los programas educativos vigentes, la creatividad, la resolución de problemas, el pensamiento crítico y la metacognición. Los cuales no se logran en el transcurso de la primaria, pero se pretende a lo largo de la educación básica, por ello el trabajo por proyectos permite desarrollar habilidades básicas de pensamiento pero también superiores al resolver problemas, al analizar, reflexionar y dar respuesta a diversas situaciones; aunque cada alumno tiene habilidades y actitudes propias dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje, los docentes debemos crear planificaciones con diversas estrategias

La planeación didáctica es un instrumento que da orden a las actividades, estrategias, ideas, objetivos, metas que un docente pretende llevar a cabo en sus aulas con sus alumnos, en esta intervención transformar la concepción de la planeación didáctica en el colectivo docente de mi centro de trabajo es de suma importancia, ya que ese cambio lo considero como el punto de partida para transformar las prácticas docentes, en el sentido de permitirse conocer otras formas de planeación, las ventajas que les da el uso de los proyectos didácticos, pero sobre todo tener en cuenta la vinculación entre el desarrollo de las habilidades del pensamiento y el logro de los aprendizajes. Es decir, en la medida que una actividad diseñada dentro de un proyecto didáctico u otra metodología para la planeación esta enfocada en desarrollar una habilidad de pensamiento se aporta de forma significativa el logro de un aprendizaje, ya que va inmerso dentro de un proceso de

construcción de enseñanza-aprendizaje en donde los procesos mentales de los alumnos se van formando conforme le es significativo lo que aprende.

Una planeación por proyectos didácticos no solo será una herramienta útil al docente, si no tendrá un impacto importante en el aprendizaje de los alumnos, como se pudo ver en los proyectos de aula que se lograron implementar, los alumnos tuvieron que usar habilidades del pensamiento, pero también tuvieron que diferenciar entre las habilidades que pueden usar y el grado de conocimiento que requerían para resolver una situación, lo que los llevaba a aprender entre pares, a buscar alternativas y seguir desarrollando otras habilidades que tal vez no habían puesto en marcha. Desde una visión constructivista las habilidades del pensamiento que podemos desarrollar y usar no pueden adquirirse en lo abstracto si no en lo concreto, en situaciones de la vida real, y el uso de los proyectos proporciona esta plataforma concreta y deja que los alumnos hagan gala de sus habilidades, pero también les permite que las desarrollen. Lo cual pudo observarse en los grupos que lograron implementar su proyecto de aula.

Otro punto significativo de esta intervención es que los docentes valorarán la relevancia de la planeación por proyectos ya que vinculan varios aprendizajes, desarrollan habilidades y descarga trabajo, ya que no realizan planeaciones de asignaturas separadas, y el rol que toma el docente en este trabajo es de mediador, de guía, incluso de observador de la construcción de saberes de sus alumnos. Con ello también se logró que el docente reflexionara sobre su misma práctica y pudiera identificar áreas de oportunidad.

Además, considero que el acompañamiento en colegiados en mi centro de trabajo será espacio fuerte de aprendizaje, de enriquecer las prácticas de todos. Pero también de conocer y comprender la realidad de cada maestro y las necesidades que tiene para mejorar su práctica. Los supuestos que planteé antes de la intervención me dan respuesta a que el trabajo realizado rindió frutos, solo quedaría pendiente que los grupos que no pudieron implementar su proyecto de aula lo hicieran. Y considero de acuerdo a lo que observé en esta intervención que los procesos de evaluación también serían un área de oportunidad para intervenir posteriormente.

Sin lugar a dudas considero que aún hay grandes desafíos en la intervención docente a través de colegiados con temas diversos, pero el avance hasta este momento de los objetivos planteados considero se logró y el dar continuidad son retos en mi práctica desde mi función como subdirectora de gestión escolar.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Aboites, H. (2013). ¿Conducción del Estado o conducción empresarial de la educación? Periódico La Jornada. 29 de septiembre de 2013. Recuperado de <http://www.jornada.unam.mx/2013/09/28/opinion/016a2pol>

Balcázar, F. (2003). Investigación acción participativa. Aspectos conceptuales y dificultades de implementación. Fundamentos en Humanidades, 59-77. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/184/18400804.pdf>

Banco Interamericano de desarrollo, 2000, Informe Progreso de América Latina, recuperado en <https://publications.iadb.org/publications/spanish/document/Desarrollo-m%C3%A1s-all%C3%A1-de-la-econom%C3%ADa.pdf>

Banco Mundial (2000). ¿Qué es la globalización? PRIM Grupo de políticas económicas y Grupo de economía para el desarrollo. Recuperado de: <http://www.bancomundial.org/temas/globalizacion/cuestiones1.htm>

Banco Mundial (2001). México. *Una agenda integral de desarrollo para la nueva era*. Recuperado de: <http://books.google.com.mx/books?id=V8SLIZCOEX4C&pg=PA23&lpg=PA23&dq=M%C3%A9xico.+Una+agenda+integral+de+desarrollo+para+la+nueva+era&source=bl&ots=E9gmsRyS21&sig=ZFadHDBPYEXTczSyBz2wYFxiM&hl=es&sa=X&ei=r2IAUqzvK6jv2QWYIYCACQ&ved=0CC8Q6AEwAQ#v=onepage&q=M%C3%A9xico.%20Una%20agenda%20integral%20de%20desarrollo%20para%20la%20nueva%20era&f=false>

BANCO MUNDIAL (2005) Informe sobre el desarrollo mundial. Equidad y Desarrollo. Panorama General, Washington. DC. Banco Mundial

Bauselas, E. (2005). La docencia a través de la Investigación-Acción, recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/revista?codigo=7466>

Becerra, R. (2001). La investigación acción, el docente investigador. Recuperado de: <http://www.scielo.org.bo/pdf/rieiii/v3n2/a05.pdf>

Bernal, S. (2004). Investigación- Acción, recuperado de: http://brayebran.aprenderapensar.net/files/2011/04/Inv_accion.pdf

Carlos, J. y Arreola R. (2013). Del currículo al aula. Orientaciones y sugerencias. Editorial Grao. España

Carr, W. y Kemmis, S. (1988). Teoría crítica de la enseñanza. Barcelona: Martínez Roca., recuperado de <http://www.upd.edu.mx/PDF/Libros/TeoriaCritica.pdf>

Colmenares E, Ana Mercedes, La Investigación Acción. Una herramienta metodológica heurística para la comprensión y transformación de realidades y prácticas socio-educativas, Laurus revista de educación, Laurus, vol. 14, núm. 27, mayo-agosto, 2008, pp. 96-114

Charasse, P. (2012). *G-20 Repensar las instituciones internacionales / I*. Periódico La Jornada, 22 de febrero de 2012. Recuperado de; <http://www.jornada.unam.mx/2012/02/22/opinion/003a1pol>

Chávez C. (2003). El método de proyectos: una opción metodológica de enseñanza en primer grado de Educación Primaria (Tesis doctoral, Universidad de Pedagogía Nacional, Culiacán, Sinaloa). Recuperada de http://www2.sepdf.gob.mx/proesa/archivos/proyectos/guia_general/metodo_proyectos_upn.pdf

Delors, J. (1996) La educación encierra un tesoro, Santillana Ediciones UNESCO, España 304 p.

Diario Oficial de la Federación, Quinto Transitorio, inciso I, 26 de febrero del 2013, Ciudad de México

Díaz F. (1985) Aproximaciones Metodológicas y diseño curricular en la educación, Trillas, México D.F

Díaz Barriga, A. (1993). Tarea docente. Una perspectiva didáctica, grupal y psicosocial. México: Nueva Imagen.

Díaz Barriga, A. (2009). El docente y los programas escolares: lo institucional y lo didáctico. México: IISUE/UNAM.

Fierro, C. (1997). Dimensiones de la práctica docente, recuperada de: <https://periplosenred.blogspot.mx/2007/11/dimensiones-en-la-practica-docente.html>

Fuentes, S. (2010). Identidades y políticas educativas. México: UPN.

Fuster G. (2019) Investigación cualitativa: Método fenomenológico hermenéutico en Scielo Perú bol 7 No 1 en7ab 2019, recuperado en http://www.scielo.org.pe/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2307-79992019000100010

<http://www.inafed.gob.mx/work/enciclopedia/EMM09DF/delegaciones/09008a.html>

García V. La pedagogía de proyectos en la escuela: una revisión de sus fundamentos filosóficos y psicológicos, Magis. Revista Internacional de Investigación en Educación, vol. 4, núm. 9, enero-junio, 2012, pp. 685-707, Bogotá, Colombia, recuperado en <https://www.redalyc.org/pdf/2810/281022848010.pdf>

Guía Operativa para la Organización y Funcionamiento de los Servicios de Educación, AEFCM 2018

Gómez, G. (2010). Investigación- Acción una metodología para el docente, recuperado de http://relinguistica.azc.uam.mx/no007/no07_art05.pdf

Harft, R. (2007) Texto de base de la conferencia poniendo la planificación sobre el tapete. pp. 3,6 y 16

Hernández, Pedro. (2007). *Diseñar y Enseñar: Teoría y Técnicas de la Programación y del Proyecto Docente*. Madrid: Narcea

Islas, Octavio , McLuhan es el mensaje, Global Media, Journal, vol. 2, núm. 3, primavera, 2005, p. 0 Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey Monterrey, México. Recuperado en: <https://www.redalyc.org/pdf/687/68720308.pdf>

Jara Holliday O (1994). Para sistematizar experiencias. Una propuesta teórica y práctica. Tarea, diciembre, Lima. 188p

Kilpatrick W. (1967). El nuevo programa escolar. Editorial Losada. Buenos Aires . Versión original de 1925, Pp 39-72

Kemmis, S.y McTaggart, R. (1988). Cómo planificar la investigación-acción, Barcelona: Laertes

Labra G. Pamela, et al, La Investigación- Acción como herramienta para lograr coherencia de acción, Estudios pedagógicos, vol. XXXI, núm. 2, 2005, pp. 137-143, recuperado en: <https://www.redalyc.org/pdf/1735/173519073009.pdf>

La Cueva, Aurora. (1998). La enseñanza por proyectos: ¿mito o reto? Revista Iberoamericana de Educación, (16), 165-187

Latorre, A. (2003). La Investigación-Acción. Conocer y cambiar la práctica educativa. Editorial Grao, España. Recuperado de www.josefa.aprenderapensar.net/files/2011/10/latorrecap2.doc

Ley General de Educación, Artículo 22, 13 de julio 1993, última reforma publicada el 19 de enero del 2018 DOF Ciudad de México

Ley General de Educación, Artículo 28 bis, 13 de julio 1993, última reforma publicada el 19 de enero del 2018 DOF Ciudad de México

López Aguilar M. (2013). Una reforma "educativa" contra los maestros y el derecho a la educación El Cotidiano, núm. 179, mayo-junio pp. 55-76 Universidad Autónoma Metropolitana Unidad Azcapotzalco Distrito Federal, México

Maldonado, A. (2003). *Organismos internacionales a partir de 1990 en México*. En Patricia Ducoing Watty (Coord.). La Investigación Educativa en México 1992-2002. México, Consejo Mexicano de Investigación Educativa, A.C. Recuperado de: http://www.comie.org.mx/doc/portal/publicaciones/ec2002/ec2002_v08_t1.pdf

Martiné, Eduardo Héctor et al, Globalización y Reforma Educativa en América Latina: Una discusión inacabada, Educere, vol. 12, núm. 43, octubre-diciembre, 2008, pp. 759-765

Minez O. (2013), Acompañamiento pedagógico, una alternativa para mejorar el desempeño docente, revista Sawi, Vol 1 No 1, Ciudad Universitaria Perú

Modelo Educativo 2016 para la educación Obligatoria, en Aprendizajes clave, recuperado de http://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/10933/1/images/Aprendizajes_clave_para_la_educacion_integral.pdf

OCDE 2010, Acuerdo de cooperación México-OCDE para mejorar la calidad de la educación de las escuelas mexicanas Mejorar las escuelas: Estrategias para la acción en México, Resúmenes Ejecutivos 13p.

OCDE 2011, Establecimiento de un marco para la evaluación e incentivos docentes Consideraciones para México, 134 P

OCDE 2012, Avances en las Reformas de la Educación Básica en México. Una perspectiva desde la OCDE, 56 P

Parejo J.L y Pascual C, 2014 ; La pedagogía por proyectos, Clarificación conceptual e implicaciones ppracticas, Diplomado semipresencial para el apoyo de la enseñanza de las artes en educación básica, Julio 1-11 . recuperado en: https://vidaacademicaenlinea.cenart.gob.mx/aulavirtual/archivos/baks/15/docs/acts/ent2/biblio_basica/Parejo,%20Jos%C3%A9%20Luis_La%20pedagog%C3%ADa%20por%20proyectos.pdf

Pérez, G. (1994) Investigación cualitativa. Retos e interrogantes. Métodos I. Madrid: La Muralla

Pérez R. (2013). *Reforma educativa: primero la pedagogía, luego la administración*. México, Periódico La Jornada, 21 de febrero de 2013. Recuperado de <http://www.jornada.unam.mx/2013/02/21/opinion/023a2pol>

Plan de estudios 2011 educación básica, Secretaria de Educación Pública , 92p

Pozo, I. (2005). *Aprendices y Maestros. La nueva cultura del aprendizaje*. Madrid: Alianza Editorial.

Pozuelos, F. (2007). Trabajo por proyectos en el aula: descripción, investigación y experiencias. Sevilla: Cooperación Educativa

Quintero y Maldonado, El colegiado docente en la formación de profesores, IE Rev. investig. educ. REDIECH vol.7 no.13 Chihuahua oct. 2016

Robustelli, G. (s.f.). *La importancia del trabajo colegiado en estas épocas educativas complejas*. Recuperado de <http://portalsej.jalisco.gob.mx>

Rodríguez, S. (2000) La evaluación de la calidad de la enseñanza Universitas Tarraconensis, XXIV, III época., 129-134

Rojas Ginche, A. 2009, febrero. La investigación-acción en el aula. Recuperado de <http://www.oei.es/metas2021/reflexiones2/10.pdf>

Salgado Lévano A, Investigación cualitativa: diseños, evaluación del rigor metodológico y retos, Liberabit, Vol.13 No. 13 Lima 2007. Recuperado en: http://www.scielo.org.pe/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1729-48272007000100009

Sandoval, E.(2000). La trama de la escuela secundaria: Institución, relaciones y saberes. México: UPN/Plaza y Valdez.

Serrano J, Pons P. El Constructivismo hoy: enfoques constructivistas en educación, REDIE, Vol.13 no.1 Ensenada ene. 2011. Recuperado en http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1607-40412011000100001

Secretaría de Educación Pública (1993). *Plan y programas de estudio 1993. Educación básica. Primaria*. México, SEP. Recuperado de http://www.iea.gob.mx/webiea/sistema_educativo/planes/plan_primaria.pdf

Secretaría de Educación Pública (2002). Reforma Integral de la Educación Secundaria.

Secretaría de Educación Pública (2009). *Plan de Estudios 2009. Educación básica primaria*. México, SEP. Recuperado de: <http://basica.sep.gob.mx/reformaintegral/sitio/pdf/primaria/plan/PlanEstEduBas09.pdf>

Secretaría de Educación Pública (2011). Acuerdo número 592, por el que se establece la Articulación de la Educación Básica. México, SEP. Recuperado de; http://basica.sep.gob.mx/reformasecundaria/doc/sustento/Acuerdo_592_completo.pdf

Secretaría de Educación Pública (2012). Acuerdo número 649, por el que se establece el Plan de Estudios para la formación de maestros de educación primaria. México, SEP. Recuperado de: http://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5264718&fecha=20/08/2012

Secretaría de Educación Pública (2012a). Acuerdo número 609 por el que se emiten las Reglas de Operación del Programa Escuelas de Calidad. México, SEP. Recuperado de <http://basica.sep.gob.mx/pec/pdf/reglas/ROPEC2012.pdf>

Secretaría de Educación Pública (2016) . El modelo educativo 2016, Ciudad de México, 140p

Serrano, J, Pons, M (2011) El constructivismo hoy: enfoques constructivistas en educación. Universidad de Murcia. Revista electrónica de investigación en educación. Volumen 13, Nro. 1 recuperado en <http://www.scielo.org.mx/pdf/redie/v13n1/v13n1a1.pdf>

Suárez Pozos M. (2002). Algunas reflexiones sobre la Investigación acción colaboradora en la Educación. Revista Electrónica de enseñanza de las Ciencias. Vol. 1 No 1. Facultad de Ciencias da Educación. Universidad de Vigo. Recuperado en <http://saum.uvigo.es/reec/volumenes/volumen1/Numero1/Art3.pdf>

TORRES, Rosa María, "El derecho de niños y niñas a la educación básica", UNICEF, Nueva York, 1995. 31 p, recuperado en http://www.fronesis.org/rmt_textos.htm

Stenhouse, L. (1984). Investigación y desarrollo del currículo, Madrid: Morata

Teppa, S. (2006). Investigación Acción participativa en la praxis pedagógica diaria. Barquisimeto. Subdirección de Investigación y Posgrado.UPEL-IPB. Recuperado de https://books.google.co.ve/books/about/Investigaci%C3%B3n_acci%C3%B3n_participativa_en.html?id=H3bPgAACAAJ

UNESCO (1990). Declaración mundial sobre educación para todos y marco de acción para satisfacer las necesidades básicas de aprendizaje. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001275/127583s.pdf>

UNESCO (1997). Informe Delors. La educación encierra un tesoro. Informe de la Comisión Internacional sobre Educación para el siglo XXI, 1997

UNESCO (2000). Foro Mundial sobre educación. Dakar, Senegal. Abril 2000. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001211/121117s.pdf>

Velásquez Burgos, B.Y Remolina de Cleves, Habilidades de pensamiento como estrategia de aprendizaje para los estudiantes universitarios, Revista de Investihaciones UNAD, Vol 12 No 2, 2013. Recuperado en <https://core.ac.uk/download/pdf/206774591.pdf>

ANEXOS

ANEXO 1. Categorías de análisis para la Ruta de Mejora y Programa de Mejora Continua

RUTA DE MEJORA _____ PROGRAMA DE MEJORA ESCOLAR: _____

INDICADOR	SIEMPRE	EN OCASIONES	NO LO CONSIDERA	OBSERVACIONES
Se analizan los resultados obtenidos del ciclo anterior				
Se establecen las prioridades de acuerdo a las necesidades detectadas a los resultados de ciclos anteriores y a la opinión del colegiado				
Al establecer metas y prioridades propone estrategias para atender a las necesidades detectadas				
Se reconoce en el establecimiento de las prioridades a atender la necesidad de mejorar el uso que se da a las planeaciones didácticas				
Algunas de las estrategias planteadas tienen relación con la elaboración de planeaciones didácticas				
Se menciona en alguna de las estrategias la viabilidad del uso de proyectos didácticos				
Se planea que los docentes cuenten con acompañamiento para fortalecer su práctica docente				
En el cumplimiento de metas existe avance respecto al uso de planeaciones didácticas				
En el cumplimiento de metas existe avance respecto al uso de los proyectos didácticos				

**ANEXO 2. CUESTIONARIO PERCEPCIONES SOBRE EL USO DE LAS
PLANEACIONES DIDÁCTICAS EN LA ESCUELA PRIMARIA “JOSEFA ORTIZ DE
DOMÍNGUEZ” APLICADO A LA DIRECTORA DEL PLANTEL**

Nombre:

De acuerdo a las prioridades encontradas en el Ruta de Mejora Escolar ahora el Programa de Mejora Continua, solicito su valioso apoyo para responder las siguientes preguntas

1. Desde su experiencia ¿qué elementos considera que ha ocasionado que no exista un avance significativo en la mejora de los aprendizajes desde ciclos pasados?
2. Respecto a las planeaciones didácticas y las observaciones de clase ¿qué relación ha encontrado?
3. ¿Considera necesaria la planeación didáctica para realizar el trabajo docente?
4. Desde su experiencia ¿qué elementos debe contener una planeación?
5. ¿Considera que hay desvinculación de la planeación didáctica con el trabajo que se realiza en el aula? argumente
6. ¿Qué estrategias didácticas considera que pueden mejorar el trabajo en el aula?
7. ¿Cómo considera que puede apoyar el trabajo docente en el aula para favorecer la mejora de los aprendizajes de los alumnos?

**ANEXO 3. “ANÁLISIS DE LA PRÁCTICA DOCENTE, RESPECTO AL PROCESO DE ENSEÑANZA- APRENDIZAJE “
 APLICADO EN LA PRIMERA SESIÓN ORDINARIA CICLO ESCOLAR 2018-2019**

ESTIMADO DOCENTE: ESTE INSTRUMENTO ES CON FINES DE INDAGACIÓN, SI DESEAS PONER TU NOMBRE PUEDE SER AL FINAL DE LA HOJA. Coloque una X en la columna que indica la situación de su práctica educativa respecto a cada uno de los indicadores. Si la respuesta es “en proceso” o “no” escriba su argumento

INDICADORES	SI	NO	EN PROCESO	ARGUMENTO
1. En su práctica de enseñanza ayuda a sus alumnos a lograr su máximo potencial				
2. Reconoce que la enseñanza es significativa si genera el aprendizaje verdadero (cercano a la realidad)				
3. Promueve que sus alumnos expresen sus conceptos y propuestas				
4. Planea la enseñanza pensando en las necesidades de sus alumnos				
5. Genera actividades o secuencias didácticas, así como espacios sociales y culturales adecuados para el aprendizaje				
6. Ofrece acompañamiento al aprendizaje de sus alumnos				
7. Se asegura de la solidez de los aprendizajes de los alumnos antes de retirar su acompañamiento				
8. Establece relación con sus estudiantes a partir de sus intereses y circunstancias particulares				
9. Busca maneras de ayudar o motivar al alumno al involucrarse				
10. Diseña estrategias que hagan relevante el conocimiento de los alumnos				
11. Fomenta en los alumnos el aprecio por el autoaprendizaje				
12. Fomenta la colaboración y el trabajo en grupo				
13. Impulsa el desarrollo emocional necesario en los alumnos para aprender a cooperar				
14. Propone situaciones de aprendizaje inspiradas en la vida cotidiana				
15. Hace de la escuela un lugar social del conocimiento				
16. Incorpora la evaluación como parte de proceso de mejora de su práctica docente				
17. Retroalimenta al estudiante con argumentos claros, objetivos, y constructivos				
18. Es congruente con las actitudes que quiere impulsar en sus alumnos				
19. Considera la importancia de los aprendizajes informales				
20. Promueve la relación entre asignaturas, áreas y ámbitos de enseñanza				
21. Crea estructuras de conocimientos que favorecen las habilidades de pensamiento				
22. Comparte experiencias con sus colegas y construye repuestas en equipo				

Anexo 4. Indagación de la planeación didáctica y los proyectos didácticos

Estimado docente: Este es un instrumento con fines de indagación, no es necesario que coloques tu nombre. COLOCA UN X EN EL INDICADOR QUE CORRESPONDE A SU CASO

INDICADOR	SIEMPRE	CASI SIEMPRE	ALGUNAS VECES
1. ¿Comparto con mis alumnos las intenciones pedagógicas de los temas y contenidos a tratar en clases?			
2. ¿Aplica una evaluación inicial, procesal y final del aprendizaje de sus alumnos de forma constante?			
3. ¿Explica a sus alumnos cómo serán evaluados?			
4. ¿Promueve entre sus alumnos la autoevaluación y coevaluación?			
5. ¿Al planear sus actividades tiene presente cuáles son los intereses de sus alumnos?			
6. ¿Diseño las estrategias y/o actividades didácticas para favorecer el proceso de enseñanza a favor de mis alumnos?			
7. ¿Considero para la evaluación del alumno no sólo los productos obtenidos, sino los procesos que realizó?			
8. ¿Redactó las secuencias didácticas para cada asignatura, dependiendo del contenido que se desarrolla?			
9. ¿Realizó la planeación teniendo como referencia los contenidos y en su caso temas de reflexión que se desprenden de los aprendizajes esperados.			
10. ¿Retroalimentó mi práctica docente del análisis realizado a partir de los resultados obtenidos de la evaluación?			
11. ¿Maneja adecuadamente los elementos curriculares del Programa de Estudios de mi grado, situación que se ve reflejada en las actividades que sugiero y que son sustento de mis propuestas de evaluación?			
12. ¿Considero que la planeación didáctica es una carga administrativa?			
13. Generalmente buscó planeaciones ya hechas y les hago adecuaciones			
14. Uso proyectos didácticos en mis planeaciones			
15. Considero los aprendizajes esperados y las habilidades de pensamiento que deben desarrollar mis alumnos al momento de planear			

Anexo 5. ANÁLISIS DE LA PLANEACIÓN DIDÁCTICA Y RELACIÓN CON EL APRENDIZAJE DE LOS ALUMNOS".

<p>¿En la planeación se encuentra el aprendizaje elegido?</p>	<p>¿Se recuperan los saberes previos de los alumnos?</p>	<p>¿La actividad o las actividades que se proponen están orientadas a la consolidación del aprendizaje esperado y plantean una secuencia didáctica?</p>
<p>¿Están presentes las estrategias de evaluación?</p>	<p>¿Se encuentran presentes los tres momentos en los que se divide la sesión?</p>	<p>¿Qué nos falta por hacer?</p>

Anexo 6. Análisis de la Planeación didáctica y la relación con el aprendizaje de los alumnos. Producto de la séptima sesión del CTE 2018-2019

DE MANERA INDIVIDUAL CONTRASTE SU PLANEACIÓN DIDÁCTICA CON LAS EVIDENCIAS DE TRABAJO Y APRENDIZAJE. RESPONDA

¿Las evidencias de aprendizaje y de trabajo son coherentes y congruentes con su planeación didáctica? ¿Por qué?

¿En las evidencias de aprendizaje y de trabajo se observan avances en los aprendizajes de los alumnos?

¿Se detectan dificultades en la concreción del aprendizaje esperado y las actividades complementarias que las subsanen?

A partir de lo observado, ¿qué elementos fortalecería, adecuaría o adicionaría a su intervención pedagógica?

ANEXO 7. FORMATO DE OBSERVACIÓN DE CLASES



FECHA: _____

HORA INICIO: _____

ESCUELA: JOSEFA ORTIZ DE DOMÍNGUEZ HORA FINAL: _____

NOMBRE DEL DOCENTE: _____

GRADO: _____ GRUPO: _____

ASIGNATURAS: _____ BLOQUE: _____

CONTENIDOS TRABAJADOS: _____

PROPÓSITO: _____

RECURSOS DIDÁCTICOS: _____

DESCRIPCIÓN DE LA ACTIVIDAD ACADÉMICA:

ASPECTO	TOTALMENTE	PARCIALMENTE	NO LO HACE	OBSERVACIONES
Los estudiantes:				
Comprenden las instrucciones de la(s) consigna(s)				
Utilizan los conocimientos previos que tienen sobre el tema.				
Presentan y utilizan los materiales adecuadamente en función de la actividad.				
Utilizan la expresión de diferentes formas: escritura, oralidad, lectura, plástica, dramática.				
Trabajan de manera colaborativa Incluyen a todos los integrantes del equipo y/o el grupo.				
Expresan sus dudas con confianza y se apoyan mutuamente para resolverlas.				
Se involucran en la actividad propuesta por el/la docente.				
Capaces de resolver sus conflictos de manera adecuada.				

ASPECTO	TOTALMENTE	PARCIALMENTE	NO LO HACE	OBSERVACIONES
El (la) docente:				
Comunica de manera clara el propósito de la actividad, lo que se va a aprender y el producto que se obtendrá y cómo se va a realizar.				
Lleva a cabo la secuencia didáctica enmarcada en su planeación y en función de los enfoques de acuerdo a la asignatura.				
Utilizan materiales/recursos didácticos para apoyar el aprendizaje.				
Organiza al grupo de acuerdo a la necesidad de la actividad: equipo, parejas, triadas, individual, etc.				
Monitorea a los estudiantes que se encuentran en rezago para que participen en las actividades propuestas				
Ofrece orientaciones para apoyar el trabajo de los estudiantes.				
Promueve que los estudiantes expresen sus ideas o situaciones que se le presentan durante las actividades.				
Recupera las dudas de los estudiantes y ofrece orientaciones para que sean resueltas.				
Promueve que los estudiantes reconozcan los logros que obtuvieron durante la realización de la actividad.				

OBSERVACIONES:

Logros en el trabajo	Obstáculos en el trabajo

Nombre y firma del observador

Anexo 8. Formato de trabajo y de acuerdos en colegiado



ESCUELA PRIMARIA JOSEFA ORTIZ DE DOMÍNGUEZ

35-1371-339-00-X-019

CICLO ESCOLAR 2019-2020

SESIÓN DE COLEGIADO _____

FECHA:

PROPÓSITO:

DESARROLLO DE LA SESIÓN:

ACUERDOS:

DUDAS Y NECESIDADES

DOCENTES

FACILITADOR

DIRECTORA

ANDREA GPE. MÉNDEZ GUZMÁN

MARGARITA CAMACHO GONZÁLEZ

ANEXO 9. CUADRO COMPARATIVO ESTRATEGIAS METODOLÓGICAS Y LA PLANEACIÓN DIDÁCTICO

ESTRATEGIAS	¿CÓMO SE DEFINE?	¿CÓMO SE LLEVA A CABO?	CARACTERÍSTICAS
PROYECTOS			
SOLUCIÓN DE PROBLEMAS			
ANÁLISIS DE CASOS			
PRÁCTICA IN SITU			
APRENDIZAJE COLABORATIVO			
APRENDIZAJE EN CONTEXTOS COMUNITARIOS			

ANEXO 10. FORMATO DE PLANEACIÓN ELABORADO EN COLEGIADO

ASIGNATURA (S)		GRADO Y GRUPO	TEMPORALIDAD
APRENDIZAJE ESPERADO	COMPETENCIA/HABILIDADES DEL PENSAMIENTO		RECURSOS
ESTRATEGIA (SECUENCIA DIDÁCTICA, PROYECTO, ETC)			
EVALUACIÓN	INSTRUMENTOS A USAR	ADECUACIONES	
SEGUIMIENTO AL REZAGO		ACTIVIDADES DEL PEMC	

Anexo 11

LISTA DE COTEJO EVALUACIÓN DE PLANEACIONES ESCUELA PRIMARIA “JOSEFA ORTIZ DE DOMÍNGUEZ”

**CCT: 09DPR1935B
35-1371-339-00-X-019**

PROF. (A): _____ GRUPO: _____

ASPECTOS	Logrado	En proceso	Falta realizar
Hace uso del formato acordado			
Presenta los datos necesarios del responsable del grupo.			
Los contenidos señalados corresponden al programa vigente.			
Indica el propósito, aprendizaje esperado y/o intención didáctica			
Contempla una propuesta metodológica (proyecto, secuencia didáctica, aprendizaje colaborativo, solución de problemas, etc.) Y se describe el trabajo según los momentos: inicio, desarrollo y cierre.			
Las actividades de enseñanza-aprendizaje descritas en la planeación parten del interés de los alumnos			
La planeación contempla actividades que desarrollen la observación y comparación en los alumnos			
Las actividades propuestas contemplan el desarrollo de habilidades como la clasificación y comparación			
La planeación de actividades promueve la reflexión en los alumnos			
Dentro de las actividades se contempla favorecer el análisis y argumentación en situaciones diversas			
Las actividades propuestas contemplan favorecer la creatividad en los alumnos			
Las actividades descritas tienen congruencia con el enfoque didáctico de las asignaturas.			
Hace uso de los ficheros didácticos y otros recursos didácticos.			
Indica los productos y aspectos a evaluar.			
La evaluación considera el nivel de desempeño de las habilidades de pensamiento que favorece			
La evaluación considera la apropiación de los aprendizajes esperados con distintos niveles de desempeño			
La evaluación considera algún instrumento para el aspecto actitudinal y una evaluación cualitativa			
Señala flexibilidad curricular y nombra a los estudiantes en rezago.			
Indica de manera específica las actividades permanentes en el Programa Escolar de Mejora Continúa			

OBSERVACIONES Y/O SUGERENCIAS:

REVISÓ: _____



**ANEXO 12
FORMATO DE PROYECTO DIDÁCTICO
ESCUELA JOSEFA ORTIZ DE DOMÍNGUEZ**

35- 1371-339-00-x-019

NOMBRE DEL PROYECTO			
PROPÓSITO	APRENDIZAJE ESPERADO QUE FAVORECE	HABILIDADES DEL PENSAMIENTO A DESARROLLAR	ASIGNATURAS QUE SE RELACIONAN
ANTES DE INICIAR AL PROYECTO			
QUÉ SE QUIERE HACER			
PORQUÉ SE QUIERE HACER			
PARA QUÉ SE QUIERE HACER			
DÓNDE SE QUIERE HACER			
CÓMO SE VA A HACER			
CUANDO SE VA HACER			
A QUIÉNES SE DIRIGE			
QUIÉNES LO VAN A HACER			
CON QUÉ SE VA HACER			

ASIGNATURA QUE SE VINCULAN	CONTENIDOS		ACTIVIDAD, PRODUCTO O ESTRATEGIA
INSTRUMENTACIÓN DIDÁCTICA			
SECUENCIA DIDÁCTICA	INICIO	DESARROLLO	FINAL
TEMPORALIDAD		RECURSOS MATERIALES	
INSTRUMENTOS DE EVALUACIÓN			

Formato basado en *Del currículum al aula. Orientaciones y sugerencias para aplicar la RIEB*, de José Jesús Carlos Guzmán, Roxana Lilian Arreola Rico, Óscar Juan Martínez Solares e Irene Solís Vanegas, México, Grao.

Anexo 13

**LISTA DE COTEJO PROYECTO DE AULA
ESCUELA PRIMARIA “JOSEFA ORTIZ DE DOMÍNGUEZ”**

**CCT: 09DPR1935B
35-1371-339-00-X-019**

INDICADOR	LOGRADO	EN PROCESO	SIN REALIZAR
El nombre del proyecto tiene relación con el propósito que manifiesta			
Hay relación directa entre el aprendizaje esperado que menciona y la habilidad de pensamiento que se va a fortalecer			
El proyecto de aula considera varias asignaturas			
En la planeación del proyecto se aprecia de forma clara el propósito a lograr			
En el proyecto de aula es claro cómo se llevará a cabo la intervención			
El proyecto de aula consideró a los responsables			
En su elaboración el proyecto de aula considero los recursos con los que se cuenta para llevarlo a cabo			
Dentro del proyecto de aula se mencionan los productos a obtener			
Consideró a evaluación y los instrumentos que utilizará para ello			

Revisó: _____

ANEXO 14

**OBSERVACIÓN DEL DESARROLLO PROYECTO DE AULA
ESCUELA PRIMARIA “JOSEFA ORTIZ DE DOMÍNGUEZ”**

**CCT: 09DPR1935B
35-1371-339-00-X-019**

INDICADOR	TOTALMENTE	PARCIALMENTE	NO LO HACE
El docente definió con su grupo la temática del proyecto			
Explica a sus alumnos el propósito de cada sesión			
En el desarrollo del proyecto se definieron tareas donde todos fueron incluidos			
Durante el desarrollo de las actividades se pudo apreciar que éstas favorecen el desarrollo de habilidades de pensamiento que el maestro planteó			
Las actividades realizadas en el proyecto de aula favorecen el aprendizaje esperado			
Los alumnos mostraron interés durante el desarrollo del proyecto de aula			
Los alumnos se mostraban motivados, haciendo preguntas y/o participando			
Durante el desarrollo del proyecto hubo acompañamiento del docente			
Se fueron realizando retroalimentaciones a los alumnos durante la construcción del proyecto de aula			
Durante el proyecto escolar se realizaron evaluaciones a los alumnos de sus avances			
Al término del proyecto de aula se socializó con sus iguales			
OBSERVACIONES/RECOMENDACIONES			

REVISÓ: _____

ANEXO 15

LISTA DE COTEJO DE PRODUCTOS DE COLEGIADO

ESCUELA PRIMARIA “JOSEFA ORTIZ DE DOMÍNGUEZ”

**CCT: 09DPR1935B
35-1371-339-00-X-019**

NOMBRE DEL DOCENTE: _____ GRADO Y GRUPO: _____

PRODUCTO	SE REALIZÓ TOTALMENTE	SE REALIZÓ PARCIALMENTE	NO SE REALIZÓ
ACTIVIDAD ¿QUÉ ES LA PLANEACIÓN?			
CUADRO COMPARATIVO DE LAS METODOLOGÍAS			
REFLEXIÓN PERSONAL DE LA FUNCIONALIDAD DE LA PLANEACIÓN			
MAPA MENTAL DE LAS CARACTERÍSTICAS Y FASES DE LOS PROYECTOS DIDÁCTICOS			

Anexo 16

LISTA DE COTEJO

APRECIACIONES DEL ACOMPAÑAMIENTO EN COLEGIADO

ESCUELA PRIMARIA “JOSEFA ORTIZ DE DOMÍNGUEZ”

**CCT: 09DPR1935B
35-1371-339-00-X-019**

PROF. (A): _____ GRUPO: _____

Lea con atención los aspectos mencionados y coloque una X en el aspecto que considere siendo 0 “poco útil” y 5 “muy útil”

Nombre : _____ Grado y grupo : _____

ASPECTOS	0	1	2	3	4	5
Conocer diversas propuestas metodológicas para planear resultó...						
Los proyectos didácticos son ___ para el logro de aprendizajes esperados o clase, así como el desarrollo de habilidades de pensamiento						
El identificar la relación entre las habilidades del pensamiento y los aprendizajes resultó...						
Crear con mis compañeros de grado nuestro formato de planeación me pareció...						
Participar en la planeación de un proyecto de aula considero fue...						
Evaluar considerando el proceso de aprendizaje sin perder de vista cómo desarrolla las habilidades de pensamiento me parece.						
Las temáticas abordadas en el acompañamiento en colegiados me parecen						
La reflexión de mi práctica de manera constante buscando la mejora considero es ...						
AHORA UBÍQUESE EN ALGUNO DE LOS SIGUIENTES INDICADORES SEGÚN CORRESPONDA DE ACUERDO A SU EXPERIENCIA EN COLEGIADO						
ASPECTOS	SI	EN PROCESO	NO	COMENTARIOS		
Cambio mi percepción de la planeación didáctica de carga administrativa a una herramienta útil en mi trabajo						
Planear por proyectos me ayudó a cambiar mi práctica docente, es decir, pude reflexionar sobre las ventajas de trabajar por proyectos en mi aula						
Considera que un proyecto de aula permite a los alumnos desarrollar habilidades de pensamiento para lograr adquirir aprendizajes significativos						
El trabajo por proyectos les permite a los alumnos aprender a través de sus propios procesos, entre pares y es más significativo que de manera aislada						
Planear por proyectos puede ser una herramienta de planeación didáctica para facilitar mi trabajo						
Los proyectos didácticos permiten trabajar en los modelos educativos vigentes						