



SEV
ESTADO DE VERACRUZ

VER Educación
SECRETARÍA DE EDUCACIÓN



UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

UNIDAD REGIONAL 304 ORIZABA

MAESTRÍA EN EDUCACIÓN BÁSICA

TESIS

**“LAS COMPETENCIAS PROFESIONALES DE LOS DOCENTES
MULTIGRADO DE LA ZONA 260 DE EDUCACIÓN PRIMARIA”**

QUE PARA OBTENER EL GRADO DE
MAESTRA EN EDUCACIÓN BÁSICA

PRESENTA
MIRTA DEL CARMEN TRICHI RAMÍREZ

DIRECTOR DE TESIS
MTRA. MARÍA ESTHER BOCARANDO URBANO

ORIZABA, VERACRUZ

MAYO 2018

ÍNDICE

RESUMEN

INTRODUCCIÓN 1

CAPÍTULO I. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA 5

1.1 Antecedentes 5

1.2 Diagnóstico 11

1.2.1 Dimensión pedagógica curricular 13

1.2.2 Dimensión organizativa 19

1.2.3 Dimensión Participación Social 20

1.2.4 Dimensión Administrativa 22

1.3 Planteamiento y formulación del problema 25

1.4 Justificación 27

1.5 Propósito y metas 30

1.5.1. Propósito general 31

1.5.2. Propósitos específicos 31

1.5.3. Metas 32

1.6 Supuestos de acción 32

CAPÍTULO II. MARCO REFERENCIAL 34

2.1 Marco Contextual 35

2.2 Marco Teórico 37

2.2.1 La escuela multigrado y la equidad en la educación 38

2.2.2. Los maestros y maestras de las escuelas rurales multigrado 40

2.2.3. Competencias docentes 41

2.2.4 Competencias profesionales del docente en la sociedad del siglo XXI 56

2.2.5 La formación continua frente al reto de la profesionalización docente 59

2.2.6 El taller como modalidad de trabajo en la formación de docentes 61

2.2.7. Gestión Educativa Estratégica	62
2.2.8 Los componentes del Modelo de Gestión Educativa Estratégica.	65
2.2.8.1 Liderazgo compartido	67
2.2.8.2 Trabajo colaborativo	72
2.2.8.3 Planeación estratégica	74
2.2.8.4 Participación social y responsable	77
2.2.8.5 Evaluación para la mejora continua	78
2.3 Marco Normativo	80
2.3.1 Definición, perfil y funciones de los Asesores Técnico Pedagógicos	81
2.3.2 Asesoría y acompañamiento	83
2.3.4 Funcionamiento de los Consejos Técnicos Escolares (CTE)	85
2.3.5 La Reforma Integral de Educación Básica	87
2.3.5.1 Modelos de gestión específicos para cada contexto. Programa 2011	89
2.3.6 La ley general del Servicio Profesional docente	90
2.4 Marco Programático	94
2.4.1 Plan Estratégico: herramienta del Modelo de Gestión Educativa Estratégica.	94
2.4.2 Marco para el diseño y desarrollo de Programas de Formación Continua	96
2.4.3 La Propuesta Educativa Multigrado (PEM 05)	97
2.4.3.1 Sugerencias didácticas para docentes que laboran en aulas multigrado.	99

CAPÍTULO III. METODOLOGÍA	101
3.1. Metodología del proyecto de intervención	101
3.2 Población-Participantes	103
3.3 Programa de acción del proyecto de intervención: La mejora de las competencias profesionales en docentes multigrado	105
3.4 Justificación proyecto de intervención	105
3.5 Propósitos, objetivos y metas del proyecto de intervención	107
3.5.1 Propósitos	108
3.5.2 Objetivos estratégicos	108
3.5.3. Metas	108
3.6 Líneas de acción del proyecto de intervención	109
3.6.1 Primera fase: De sensibilización y presentación del proyecto de intervención.	112
3.6.2 Segunda fase: aplicación del proyecto de intervención.	115
3.6.3 Tercera fase: de evaluación y seguimiento del proyecto de intervención.	122
CAPÍTULO IV. RESULTADOS Y PROPUESTAS	124
4.1 Análisis de los resultados	124
4.2 Alcances y limitaciones que se presentaron en la realización del proyecto de intervención	129
4.3. Relevancia e impacto del proyecto	132
CONCLUSIONES Y SUGERENCIAS	134
FUENTES DE INFORMACIÓN	139
ANEXOS	142

ÍNDICE DE FIGURAS

1. Fomento al perfeccionamiento pedagógico	15
2. Planeación pedagógica compartida	17
3. Definiciones del término Competencia (Tejada, 1999)	43
4. Definiciones de Competencia según diversos autores	45
5. Tipos de competencia según Le Boterf (1991)	50
6. Tipos de competencia según Bunk (1994)	51
7. Tipos de competencia según Proyecto Tuning	52
8. Tipos de Competencias según Echeverría (2005)	52
9. Competencia de Acción Profesional	53
10. Organización del desarrollo de los temas del taller	113
11. Resultados de la evaluación del taller	128

RESUMEN

La presente tesis denominada *“Las competencias profesionales de los docentes multigrado de la zona 260 de educación primaria”*, se realizó con el propósito de fortalecer las competencias profesionales del docente multigrado a través de la capacitación continua que contribuya a favorecer su desempeño dentro del aula.

En dicha tesis se planteó como pregunta de investigación *¿De qué manera promover el fortalecimiento de las competencias profesionales de los docentes multigrado de la zona 260 de Coscomatepec, Veracruz?* para apoyar en su tarea a los docentes que laboran en este tipo de aulas y así contribuir en la mejora de su desempeño.

Es por ello que en este trabajo de investigación se establecieron como supuestos de acción la conformación de un círculo de estudios, la realización de una capacitación presencial y la creación de una comunidad de aprendizaje, los cuales dieron lugar al diseño y aplicación de la estrategia del taller, el cual se denominó *“La organización del trabajo en el aula multigrado”*, en el que se abordaron los temas: El trabajo colaborativo en el aula multigrado, el trabajo a partir de un tema común, técnicas e instrumentos de evaluación formativa y materiales para el aprendizaje autónomo, los cuales se efectuaron en distintos momentos organizados por sesiones.

El proyecto de intervención, se fundamentó en la metodología de la planeación estratégica del Modelo de Gestión Educativa Estratégica, en el que para su desarrollo se aplicaron diversas técnicas e instrumentos como encuestas, listas de cotejo y escalas estimativas que me permitieron como gestora e investigadora conocer y determinar a los participantes (docentes y directivos que se desempeñan dentro del aula multigrado, así como el supervisor como autoridad educativa) quienes colaboraron directamente en el proyecto permitiendo lograr que los resultados fueran satisfactorios para todos.

INTRODUCCIÓN

La sociedad actual exige una educación acorde con los procesos de cambio que se están produciendo en todos los ámbitos, y también demanda nuevos perfiles y competencias profesionales en todos los sectores. En lo que respecta al sector educativo, es necesario que el profesorado adquiriera una sólida formación para dar respuesta a las nuevas exigencias sociales, tanto en el terreno de los contenidos científicos y culturales como en las nuevas formas didácticas. Por tanto, es de capital importancia que los docentes asuman una práctica reflexiva, en la que cuestionen lo que realizan en su cotidianidad, planteándose preguntas que les permitan reconocer aquello que caracteriza su actuar diario dentro de las aulas.

Ante los efectos de la globalización, las tensiones que vive en la actualidad el sistema educativo son expresión de las transformaciones sociales y las nuevas exigencias que se plantean para la formación de las nuevas generaciones. El acceso a la información y al conocimiento, los cambios de la familia y de los propios alumnos, las modificaciones en el mercado laboral, los valores sociales emergentes, son algunas de las características de la sociedad del siglo XXI que afectan, sin duda al ejercicio de la profesión docente.

Ahora bien, en este contexto surgen grandes desafíos a la educación pública y mirado desde la realidad, son los docentes unos agentes privilegiados en el proceso de enseñanza-aprendizaje, a éstos se les exige que preparen y realicen buenas clases de manera más dinámica y renovada, buscando acompañar a sus alumnos en el proceso de crecimiento desde sus primeros pasos; además se les pide que se hagan responsables de la educación que entregan, que respondan por la calidad y efectividad de su trabajo.

Es evidente que los cambios en el modelo educativo responden, a su vez, a los cambios que ha experimentado la sociedad. Por ello es necesario plantear la

formación como una exigencia permanente, producto de las demandas de una sociedad en constante transformación.

La investigación y la experiencia educativas de las últimas décadas han puesto de relieve la importancia del desempeño docente para la calidad de la educación. Por lo que resulta fundamental atender el desarrollo profesional de los maestros que se encuentran en servicio.

El presente trabajo de investigación-acción aborda la temática *“Las competencias profesionales de los docentes multigrado de la zona 260 de educación primaria”*, el cual está integrado por cuatro capítulos: Planteamiento del problema, marco referencial, metodología y resultados y propuestas.

En el capítulo *“Planteamiento del problema”* se presenta la revisión de diversas literaturas de investigación realizadas en torno a mi objeto de estudio las competencias profesionales, las cuales me permiten ampliar el conocimiento que tengo acerca de la temática, conocer diferentes aproximaciones metodológicas que se han usado para abordar otros trabajos y contextualizar los descubrimientos que han surgido al respecto para considerarlas en mi propuesta de intervención.

También se muestra el diagnóstico del problema mediante la aplicación de la matriz FODA en las cuatro dimensiones de la gestión educativa: pedagógica-curricular, organizativa, participación social comunitaria y administrativa; posteriormente se plantea y formula el problema de investigación, asimismo se plantea la justificación del mismo exponiendo la importancia y los beneficios que tiene el desarrollar y fortalecer las competencias profesionales en los docentes multigrado. En los siguientes apartados del mismo capítulo se establecen los propósitos tanto generales como específicos, así como las metas que se pretenden alcanzar con relación al tratamiento del problema. Finalmente se citan los supuestos de acción como soluciones tentativas al problema de investigación.

El segundo capítulo titulado “*Marco Referencial*”, es la base teórica y conceptual del proyecto, consta de cuatro elementos fundamentales: marco contextual, marco teórico, marco normativo y marco programático. En el primero se realiza la descripción de las características propias de las escuelas rurales multigrado, así como de las prácticas de los docentes que se desenvuelven en ellas; en el segundo se desarrolla la teoría que fundamenta el proyecto con base a las competencias profesionales, en el tercero se analizan las bases legales e institucionales que le dan sustento a la investigación y en el último se plantean los fundamentos teórico-metodológicos de la estrategia a aplicar y se establecen los argumentos que validan el programa de acción desde la perspectiva institucional.

En el capítulo denominado “*Metodología*” se establece el proyecto de intervención que consta de tres fases, presentación del proyecto a directivos y docentes multigrado, la segunda fase la comprende la aplicación del proyecto la cual consta de una estrategia encaminada a favorecer las competencias profesionales en los docentes multigrado: taller como una herramienta didáctica y la última fase es la evaluación y seguimiento, en la que los docentes considerarán los resultados tanto positivos como negativos de la aplicación del proyecto para establecer acciones de seguimiento.

En el último capítulo que corresponde a los “*Resultados y propuestas*”, se entrelazan los datos y resultados que se encontraron en el proceso de intervención con las propuestas y fundamentos teóricos. Integra los hallazgos principales de la investigación realizada, los datos más relevantes a partir del análisis e interpretación de los resultados obtenidos a partir de los instrumentos de registro y/o evaluación. También se establecen las premisas e ideas principales a través de la comparación de los datos encontrados en las técnicas e instrumentos con la información teórica, se explicitan las dificultades, obstáculos, debilidades y limitantes que se presentaron durante el proceso de realización del proyecto.

Asimismo se determina el impacto de éste en la institución y en la comunidad educativa.

Finalmente en el apartado de “*Conclusiones*” se establecen las reflexiones finales de la investigación dando respuesta al planteamiento del problema y dando a conocer el cumplimiento de los propósitos y metas de la tesis. Se destaca la importancia de todo el estudio; se enuncia lo que se logró, lo que resulto difícil hacer, lo que se aprendió y cómo se aprendió, resaltando la metodología innovadora de la práctica gestiva. Posteriormente se enuncian dos apartados: uno referido a las “*Fuentes de información*”, las cuales dan sustento teórico al presente, y el otro de los “*Anexos*” donde se muestran las evidencias recabadas en el presente proyecto de intervención.

CAPÍTULO I

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

En este capítulo se hace referencia a la revisión de varios trabajos que se han realizado hasta el momento sobre las competencias profesionales docentes, los cuales he considerado para el análisis de la problemática a la que me enfrento en mi práctica docente desde la función como auxiliar administrativo de gestión en la supervisión escolar número 260 de Coscomatepec, Veracruz, nivel primaria federalizada, perteneciente al sector 24 de Fortín, Veracruz.

También describo el resultado del ejercicio de autoevaluación de la zona escolar en sus cuatro dimensiones: pedagógica-curricular, organizativa, participación social y la administrativa, centrada en la práctica de los docentes que se ejercen en escuelas rurales multigrado, ya que me permite tener claridad en lo que realmente sucede al interior de la misma y así calcular la distancia que existe entre lo que plantean los estándares (escenario deseable) y la situación actual de los centros escolares con éstas características.

Describir mi cotidianeidad me ha permitido reflexionar sobre la situación que afronto desde mi función en la supervisión, también conceptualizar el objeto de estudio de investigación, asimismo reconocer la importancia y beneficios del abordaje de este tema, dando pauta a la formulación de los propósitos, metas y supuestos de acción que guiarán el trabajo de investigación-acción.

1.1 Antecedentes

El aula multigrado, bastante frecuente en la zona rural, está recobrando la importancia de antaño. Existen estudios que muestran algunas ventajas didácticas al trabajar con niños de diferentes edades. Sobre todo se hace énfasis en el papel que realiza el docente en este tipo de aulas, se considera y valora su desempeño

en cuanto a resultados académicos, éticos y estéticos en los niños (Noriega, 2005).

En este sentido es preciso tener en cuenta que las competencias profesionales son atribuciones o incumbencias ligadas a la figura profesional (tareas y funciones) que «engloban el conjunto de realizaciones, resultados, líneas de actuación y consecuciones que se demandan del titular de una profesión u ocupación determinada», es decir, la competencia profesional alude directamente a las capacidades y habilidades de una persona que son necesarias de desarrollar a través de la formación. De manera que la competencia es el resultado del proceso de cualificación que permite «ser capaz de» «estar capacitado para» (Rojas, 2015).

Del artículo de investigación *Práctica docente en el aula multigrado rural de una población mexicana* de José Ángel Vera Noriega en el que se menciona la realización de un estudio sobre el desempeño de los docentes en las escuelas multigrado en el estado de Sonora en el año 2005, rescato y concuerdo en que la práctica de un docente multigrado es totalmente distinta a la de un docente unigrado, por lo tanto para que los alumnos obtengan buenos resultados es importante la capacitación y formación de los docentes en cuanto al aprendizaje de la generación de las condiciones físicas y organizaciones del aula multigrado, la cual pretendo llevar a cabo a través de un taller.

La práctica docente en el aula multigrado implica además de condiciones y relaciones, procesos reales de trabajo que se construyen a partir de la negociación entre sujetos (profesores, alumnos, padres de familia) y “conocimientos efectivamente integrados a la práctica docente” (Rockwell, 1990, p.32-34), conocimientos que no están siendo adquiridos en el proceso formal sino más bien en el transcurrir de los años de experiencia.

Algunas aproximaciones sobre la evaluación de la práctica docente en el aula tradicional homogénea unigrado, parten de habilidades de tipo instrumental, incluyendo en éstas destrezas particulares para la implementación de estrategias didácticas que se definen por su carácter manual y situacional (Galo de Lara, 1990 citado en Álvarez, 1997); algunos bajo la lógica de competencia en el ámbito del ejercicio profesional (Zarzar, 1994, Gallart; Jacinto, 1995) consideran las habilidades universales del docente en un marco de flexibilidad y adecuación a las necesidades particulares; y finalmente, algunos otros clasifican el desempeño en términos de competencias de interacción social (Gajardo; De Andraca, 1992; Cazares, 1995) considerando aspectos de la personalidad del docente como elementos en la relación con sus alumnos y la comunidad educativa y en ese sentido, son esos los elementos a considerar en la valoración del docente (Velásquez, 1996).

En el libro *Las tareas de la profesión de enseñar práctica de la racionalidad curricular*, de Miguel Fernández Pérez, publicado en el año de 1994, se señala el carácter operacional (instrumental) y secuencial que guardan entre sí las principales tareas de la práctica docente como son las actividades de programación, las competencias técnico pedagógicas de impartir las clases, explicar las lecciones y ayudar a los alumnos a aprenderse temas; y la tarea de examinar, asignar notas o evaluar a los alumnos.

De esta obra he considerado la importancia que tienen las tareas de la práctica docente dentro de las aulas multigrado, ya que el desempeñarse como tal en este tipo de escuelas implica que el docente debe poseer saberes en cuanto a cómo impartir una clase a los alumnos que se encuentran en diferentes grados y edades. Lo cual permite conocer la diversidad y la diferenciación de las prácticas de enseñanza.

El informe de investigación *Estrategias de enseñanza docente en escuelas multigrado* realizado en Perú, en el año 2004, de los autores Rodríguez y Yolanda plantea que, en las condiciones actuales, la escuela multigrado no está en capacidad de asegurar los aprendizajes y las competencias de niñas y niños y destaca que uno de los factores que más directamente incide en la calidad educativa de las escuelas rurales multigrado es el maestro o la maestra y su práctica pedagógica. En las precarias condiciones materiales de trabajo y sin una orientación pedagógica y metodológica para el trabajo en el aula multigrado, los docentes enfrentan serias limitaciones para conducir procesos tendientes al logro de aprendizajes de niños y niñas.

Considerando lo anterior puedo mencionar que precisamente para favorecer el desempeño del docente multigrado pretendo aplicar la estrategia del taller de capacitación que permita el desarrollo y fortalecimiento de sus competencias.

El artículo Organización y gestión educativa: Revista del Fórum Europeo de Administradores de la Educación, de Ricardo Fernández Muñoz, publicado en el 2003, hace mención sobre la doble faceta de docente e investigador del profesor, lo cual exige una correcta preparación tanto para la adquisición de conocimientos y actualización de los mismos como para el desarrollo de nuevas habilidades y destrezas exigibles en una sociedad en permanente cambio; ofrece un estudio de las nuevas competencias docentes y de cómo su desarrollo profesional se encuentra sometido al influjo de la sociedad de la información y la comunicación. Asimismo se reclama la capacitación de los profesionales de la educación en el dominio y explotación didáctica de las nuevas tecnologías tras reconocer que con su auxilio se puede lograr la mejora de los procesos de enseñanza y aprendizaje en sintonía con los cambios que hoy se operan en la sociedad y en el individuo.

De este documento consideré la relevancia del uso de la tecnología de la información y comunicación para el desarrollo del taller en la adquisición y selección de información, así como para el intercambio de experiencias a través de los medios virtuales.

En el *Proyecto Estratégico Regional de Docentes de la Unesco/OREALC Santiago, publicado en el año 2014, se tiene que la Mesa de Educación de Panamá en 2006*, coincidió en que, para mejorar la calidad de la educación, se debe mejorar la profesión docente, lo cual implica reforzar la formación inicial del docente en las competencias pedagógicas; en la práctica profesional; en el uso de las nuevas metodologías de la enseñanza, en la incorporación de las herramientas tecnológicas y en el uso del idioma inglés como segunda lengua.

La sociedad panameña indica de manera contundente la importancia de tener buenos docentes ya que si los maestros son buenos, el impacto será positivo, pero no ocurrirá lo mismo con docentes de bajo desempeño.

Para el ejercicio de la profesión docente se requiere capacitación en servicio y desarrollo profesional. La primera está relacionada con la mejora en el ejercicio docente, con la práctica diaria en el salón de clases y la segunda con las oportunidades para que los maestros puedan seguir progresando en otras áreas de su desarrollo profesional.

Los sistemas de alto desempeño capacitan a los maestros en las escuelas, envían profesores experimentados para que den entrenamiento específico, particularmente a los maestros de bajo desempeño, lo que requiere un proceso de evaluación para conocer las debilidades y reforzarlas.

El esquema de capacitación en servicio que se utiliza en los países de alto desempeño es el aprendizaje mutuo: entre profesores y estudiantes, entre pares,

entre directivos. Los docentes trabajan en colaboración, planifican juntos, se observan mutuamente y se retroalimentan para el desarrollo continuo y la mejora sostenida.

Lo importante de la capacitación en servicio es la generación de habilidades prácticas, para mejorar el ejercicio de la instrucción y consecuentemente el aprendizaje de los niños. También es importante en la capacitación en servicio la participación de los directores de las escuelas como líderes de instrucción, y como modelos de conducta y motivación para sus docentes.

En la mayoría de los estudios de caso nacionales que tienen estándares de competencia para los docentes, se considera que la competencia se compone como mínimo de: a) conocimientos; b) habilidades y c) algo más.

De acuerdo con la propuesta panameña, rescato la importancia de tener en la zona escolar buenos docentes que reflejen su trabajo en el aprendizaje de los alumnos, asimismo coincido que para el ejercicio de la profesión docente se requiere capacitación en servicio y desarrollo profesional. La primera relacionada con la mejora en el ejercicio docente, con la práctica diaria en el salón de clases y la segunda con las oportunidades para que los maestros puedan seguir progresando en otras áreas de su desarrollo profesional.

Asimismo se retoma de este estudio para el proyecto de tesis, el esquema de capacitación basado en el aprendizaje mutuo: entre profesores y estudiantes, entre pares, entre directivos, en donde los docentes trabajan en colaboración, planifican juntos, se observan mutuamente y se retroalimentan para el desarrollo continuo y la mejora sostenida.

Considero que para lograr el apoyo mutuo es indispensable primeramente que cada docente realice una reflexión sobre su práctica, con la finalidad de

identificar sus fortalezas, debilidades que le permitan trabajar constantemente sus áreas de oportunidad favoreciendo su desempeño en el aula.

1.2 Diagnóstico

La competencia se refiere a las funciones, tareas y roles de un profesional e incumbencia para desarrollar adecuada e idóneamente su puesto de trabajo; esta suficiencia es el resultado y objeto de un proceso de capacitación y cualificación (Gómez-Rojas, 2015).

El desarrollo de acciones encaminadas a favorecer el desempeño docente que permita desarrollar y fortalecer las competencias profesionales, será bajo los principios de la gestión, ya que se define como el “conjunto de acciones integradas para el logro de un objetivo a cierto plazo; es la acción principal de la administración y es un eslabón intermedio entre la planificación y los objetivos concretos que se pretenden alcanzar” (SEP, 2009).

Para tratar el problema he recurrido a la gestión pues a través ella podré emprender acciones concretas sin olvidar delimitar el tipo de gestión que prevalecerá debido a que es muy amplia y por esta razón se ha clasificado, para su estudio, en tres categorías gestión institucional, gestión escolar y gestión pedagógica (SEP, 2009).

Tomando en cuenta el análisis de cada una de las categorías de la gestión, cito que mi proyecto ha girado en torno a la “Gestión escolar, debido a que se refiere al conjunto de labores realizadas por los actores de la comunidad educativa (director, maestros, personal de apoyo, padres de familia y alumnos), vinculadas con la tarea fundamental que le ha sido asignada a la escuela, generar las condiciones, los ambientes y procesos necesarios para que los estudiantes

aprendan conforme a los fines, objetivos y propósitos de la educación básica (SEP, 2009).

Esta gestión es la que se apega a mi práctica por ello se realizaron algunas acciones concretas a nivel zona escolar, sin dejar de considerar en todo momento las situaciones que suceden en la misma y las escuelas ya que están estrechamente relacionadas y no puede realizarse de manera aislada.

Es por ello que para conocer la situación real del problema es necesario elaborar un diagnóstico considerando las cuatro dimensiones de la gestión educativa: pedagógica curricular, organizativa, administrativa y de participación social comunitaria, las cuales se puntualizan posteriormente.

Desde el punto de vista analítico, las dimensiones son herramientas para aproximarse a la realidad escolar y a sus formas de gestión, a fin de observar, criticar e interpretar lo que sucede al interior de la organización y del funcionamiento cotidiano de la escuela (SEP, 2009).

La supervisión escolar número 260 perteneciente al sector educativo No. 24 de la ciudad de Fortín, Ver., está ubicada en Hermanos Galeana No. 77, Col. Centro de la cabecera municipal de Coscomatepec, Veracruz; se caracteriza por ser pública y pertenecer al sistema federal, tiene a su cargo veintidós escuelas: veintiuna públicas y una privada. Éstas están situadas en los municipios de Alpatláhuac (6 escuelas), Calchualco (14 escuelas) y Coscomatepec (2 escuelas); de las cuales tenemos 5 unitarias, 3 bidocentes, 8 tridocentes, 1 tetradocentes, 2 pentadocentes y 3 completas (Anexo 1).

Esta supervisión tiene a su cargo 72 miembros en total: 1 supervisor, 3 docentes haciendo la función de auxiliar administrativo de gestión, 1 apoyo de servicio (secretaria), 6 directores efectivos, 15 fungen como directores

comisionados con grupo; 44 docentes frente a grupo, un maestro de educación física y un intendente.

Ante la búsqueda y revisión de archivos, se encontró que la supervisión cuenta con su misión, visión y valores que le dan identidad como organización pero solo en papel porque no son conocidos ni mucho menos puestos en práctica por los miembros del equipo de supervisión, ni por los directivos y docentes que conforman la zona escolar.

La supervisión escolar número 260 tiene como visión: Ser una zona escolar de vanguardia, humanista, democrática y transparente comprometida profesionalmente con el quehacer educativo, para contribuir al bienestar integral de los docentes, directivos y administrativos, privilegiando la comunicación efectiva, el trabajo en equipo, la honestidad, la responsabilidad, el compromiso y la actitud de servicio. Mientras que su misión es: Somos una organización educativa que tiene como propósito brindar el acompañamiento eficiente y oportuno a través del personal de apoyo técnico, promoviendo la actualización y formación de los docentes y directivos para coadyuvar a la equidad y pertinencia académica de calidad. Sus valores son: Comunicación efectiva, Trabajo en equipo, Honestidad, Respeto, Responsabilidad, Actitud de servicio, Compromiso.

1.2.1 Dimensión pedagógica curricular

El análisis situacional de la supervisión escolar, en las dimensiones anteriormente mencionadas, inicia con la dimensión *pedagógica-curricular*, en la que he considerado importante mencionar que de las 22 escuelas que conforman la zona escolar, me ha sido asignado atender a un grupo de 9 escuelas. Éstas se caracterizan por ser modalidad multigrado, también conviene destacar que en este grupo se encuentran 5 docentes de nuevo ingreso en el servicio educativo, a los

cuales se les debe brindar tutoría de acuerdo a lo establecido en la Ley General del Servicio Profesional Docente, en su artículo 22 (Anexo 2).

En esta supervisión escolar mencionada me encuentro adscrita en la plantilla de supervisión escolar como auxiliar administrativo de gestión, figura que surge con los cambios originados de la reforma educativa, la cual no tengo clara debido a que cuando ingresé como servidora en la supervisión se me reconoció como personal de apoyo a la misma. Sin embargo destaco que de acuerdo a mi nombramiento otorgado por la Secretaría de Educación de Veracruz estoy reconocida como profesor frente grupo, pero debido a la necesidad de atención que existe en la zona hacia los directivos y docentes he tenido que realizar las tareas que corresponden a la asesoría y acompañamiento en los diversos programas.

Por otra parte es importante resaltar que en esta zona escolar se carece de la figura del Asesor Técnico Pedagógico, además existe la necesidad de atender a los docentes de nuevo ingreso con las tutorías que deben recibir de acuerdo a lo establecido en la Ley General del Servicio Profesional Docente. Como parte del equipo de trabajo de la supervisión y por necesidad de servicio como ya he mencionado, se me ha solicitado brindar apoyo y acompañamiento a estos docentes con la finalidad de contribuir en el enriquecimiento de las prácticas de enseñanza y mejorar el desempeño en las aulas.

Desde un enfoque cualitativo se realizó la recolección de información mediante la implementación de algunas herramientas de investigación como la encuesta, la observación directa y la entrevista a los directivos y docentes de la zona, tomando como referentes los criterios operativos de los estándares de gestión para la educación básica específicamente en esta dimensión, los cuales son el fomento al perfeccionamiento pedagógico, la planeación pedagógica

compartida, centralidad en el aprendizaje, compromiso de aprender y equidad en las oportunidades de aprendizaje (Anexo 3).

Considerando los resultados de la encuesta aplicada a directivos y docentes multigrados para conocer la dinámica interna de las escuelas, centrándome en el estándar *Fomento al perfeccionamiento pedagógico* y tomando en cuenta los criterios operativos de éste, se menciona lo siguiente: La población total la representan 19 docentes, los cuales conforman las 9 escuelas que están bajo mi responsabilidad (Ver figura 1).

Figura 1. Fomento al perfeccionamiento pedagógico.

CRITERIOS OPERATIVOS	NUNCA	ALGUNAS VECES	SIEMPRE
El director participa en la capacitación y actualización de sus maestros.	26% (5)	74% (14)	
Los profesores buscan y están motivados para asistir a cursos para su capacitación y su actualización profesional, relevantes para el contexto de su escuela.	16% (3)	58% (11)	26% (5)
Los profesores conversan sobre los desempeños de los demás, apoyan en la definición de estrategias de mejora de los desempeños docentes y se retroalimentan de manera profesional.	16% (3)	84% (16)	
Se evalúan los logros del perfeccionamiento de los profesores, considerando los resultados de los desempeños de los alumnos.		100% (19)	
Las acciones de perfeccionamiento docente ofrecidas por el sistema educativo se analizan y valoran en reuniones con todos los profesores.		100% (19)	

Fuente: Elaboración propia basada en la encuesta aplicada a los docentes multigrado.

En las escuelas que tengo a mi cargo se observa que existe una fuerte resistencia por parte de los directores para capacitarse y actualizarse profesionalmente de manera individual asimismo sucede con la mayoría de los docentes.

Cabe mencionar que algunos docentes se encuentran en proceso de formación debido a que ingresaron al servicio con dispensa de perfil, por lo tanto les resulta obligatorio cursar la licenciatura en educación primaria para cubrir con el perfil solicitado en el profesiograma del nivel de primarias. Otros están cursando un diplomado para poder obtener el título del grado de licenciatura.

Considerando que el Consejo Técnico Escolar (CTE) es el espacio propicio en el que los docentes pueden realizar el intercambio de experiencias, conversar sobre los desempeños de los alumnos, comentar las estrategias que utilizan para desarrollar sus clases, así como los instrumentos de evaluación que manejan.

El desarrollo de las sesiones de los CTE han resultado ser productivos en la zona, aunque son muy pocas las participaciones nos encontramos en el proceso de cambio para lograr realizar aportaciones voluntarias y enriquecidas.

En referencia al estándar la *planeación pedagógica compartida* considerado como una de las tareas más importantes del profesor mediante la cual se expresa los objetivos de aprendizaje, junto con las estrategias y los recursos para alcanzarlos, se tiene que en las nueve escuelas no existe la elaboración de la planeación u otro instrumento con el que guíen sus clases, por lo tanto este aspecto no se comparte en las reuniones de Consejo Técnico Escolar y asimismo no se evalúan (Ver figura 2).

Fig. 2. Planeación pedagógica compartida.

CRITERIOS OPERATIVOS	NUNCA	ALGUNAS VECES	SIEMPRE
Conversan entre sí para intercambiar experiencias sobre su planificación de clases.	90% (17)	10% (2)	
Comparten entre sí modalidades diferentes de su planeación didáctica para atender diferentes tipos de alumnos.	79% (15)	21% (4)	
Dan a conocer a sus compañeros la utilidad de algunos recursos didácticos.	79% (15)	21% (4)	
Acuerdan entre ellos el tipo de registro que se lleva de los alumnos con características especiales.	100% (19)		
Evalúan mutuamente su planeación didáctica.	100% (19)		
Analizan en común los resultados de los alumnos y los cambios que requieren en su práctica pedagógica.	85% (16)	15% (3)	
Diseñan en común sus estrategias para atender eficazmente a los alumnos en rezago académico.	90% (17)	10% (2)	

Fuente: Elaboración propia basada en la encuesta aplicada a los docentes multigrado.

Se ha observado que en cuanto a la centralidad del aprendizaje, en las escuelas las reuniones tanto con los maestros como con los padres de familia se centran más en otros temas que del debiera ser. Asimismo se tiene que para tomar las decisiones en relación a los programas federales con los que cuenta la escuela, la mayoría de los directores son quienes toman las decisiones sin considerar las aportaciones o ideas del personal que tienen a su cargo.

En el aula se ha observado que los docentes no informan a los alumnos sobre los objetivos de su aprendizaje y éstos no tienen altas expectativas en su aprendizaje. También se hace notar que los docentes en las escuelas multigrado disponen de actividades generalizadas, es decir, ponen la misma actividad para

todos los alumnos. Además la mayoría de los docentes no dispone de un tiempo especial para atender a los alumnos de bajos logros académicos.

Ante los cambios que se han originado por la reforma educativa en esta zona escolar, la mayoría de los directivos y maestros de las diferentes escuelas se resisten a la evaluación de desempeño y por lo tanto no participan en las evaluaciones para la promoción de funciones.

Con algunos programas federales como E3-Arraigo, se ha beneficiado a tres escuelas para que se atiendan a los alumnos que presentan bajos resultados y requieren apoyo para mejorar en su desempeño académico. Sin embargo los docentes solo realizan el reporte de los informes, no cubren el horario y mucho menos atienden las necesidades de los alumnos que presentan rezago escolar.

El Programa compensatorio Apoyo a la Gestión Escolar (AGE) ha favorecido a la mayoría de las escuelas multigrado en la mejora de la infraestructura (remodelación, pintado, etc., en obra pequeña) y en la dotación de materiales didácticos básicos.

Con la reforma educativa a través del Programa de la Reforma Educativa (PRE) se ha logrado mejorar la infraestructura de las escuelas en obras mayores ya que permite la construcción de aulas, bardas, techado, etc., del mismo modo permite la actualización del docente ya que cubre los costos de los estudios que realice éste, para ello ésta debe plasmarse en la planeación en uno de sus componentes del programa y posteriormente comprobar el recurso invertido. Aquí se puede observar que los docentes de las escuelas multigrado beneficiadas con este programa tienen la oportunidad de actualizarse con recursos económicos federales, sin embargo existen casos donde los directores son los que no permiten acceder a la disposición de este recurso para tal fin.

1.2.2 Dimensión organizativa

Continuando con el análisis de la supervisión, en lo que respecta a la *dimensión organizativa*, esta considera la interrelación del supervisor con los auxiliares administrativos de gestión, la secretaria, los directivos, los docentes y con los padres de familia.

En las escuelas en cuanto a la función del director, se ha observado que algunos directores carecen de liderazgo, no están centrados ni comprometidos en la mejora académica de los alumnos del plantel donde se encuentran laborando, debido a que como la mayoría son comisionados, cada año se van cambiando de escuela al inicio del ciclo escolar, por lo tanto no existe una visión compartida con la comunidad escolar. Hay directores que en cuanto a su función, manejan adecuadamente los conflictos suscitados en la escuela y gestionan recursos para que la escuela funcione de la forma más adecuada posible.

En la zona escolar también se ha observado que los directores no realizan intercambios de experiencias directivas con otras escuelas. En la mayoría de ellas existe un buen clima de confianza, sin embargo en otras se promueven las condiciones para que exista una buena convivencia y relación mutua basada en el respeto, tolerancia a las ideas diferentes y la confianza que deposita la comunidad en sí misma.

En la mayoría de las escuelas no se ve reflejado el compromiso de los maestros, directivo y padres de familia para lograr en conjunto un aprendizaje efectivo de los alumnos. Además muestran que las decisiones que se toman con respecto a la escuela no son compartidas sino particularizada por el directivo.

Otras de las situaciones que se han observado en las escuelas son la carencia de un plan de mejora, así como la falta de comunicación para informar al personal de docente sobre asuntos oficiales y académicas. El tema de la mejora

del aprendizaje de los alumnos se deja de lado al igual que la rendición de cuentas académicas a los padres y a la comunidad. Aquí es preciso mencionar que el director se centra específicamente en tareas administrativas y descuida las pedagógicas.

Con respecto al funcionamiento efectivo del Consejo Técnico Escolar, se puede decir que está orientado al trabajo académico de la escuela, es el espacio en el que los maestros tienen la oportunidad de exponer los problemas a los que se enfrentan relacionados con los procesos de enseñanza y de aprendizaje. Aquí se toman decisiones en colectivo con base en evaluaciones y se da seguimiento a los avances. Se constituye como un espacio para mejorar la capacitación de los maestros.

En esta zona escolar existe un ambiente de libertad para expresar propuestas de profesores como del resto de la comunidad escolar. El Técnico Escolar propicia intercambios de experiencias de maestros que tienen éxito en su enseñanza. También se hace notar que las ideologías de los docentes influyen en la organización de las actividades de la institución como la supervisión escolar y la escuela.

1.2.3 Dimensión Participación Social

En la dimensión *de participación social* se analizarán tres criterios primordiales de análisis: el funcionamiento del consejo escolar de participación social, la participación de los padres en la escuela y el apoyo al aprendizaje en el hogar.

En lo que respecta al primer rubro tenemos la existencia de la conformación de los comités de Consejos Escolares de Participación Social (CEPS), los cuales se reúnen para tomar decisiones no muy bien informadas sobre aspectos de otra

índole y no sobre el aprendizaje de los alumnos en relación con la mejora del ambiente de éste en la escuela.

En lo que se refiere al funcionamiento del CEPS en cada una de las escuelas se realizan las asambleas y sesiones señaladas en el cronograma emitido en la página de Registro Público de los Consejos de Participación Social en la Educación, aunque solo se realiza como requisito administrativo ya que realmente no se ve reflejada la participación de los padres de familia en el aprendizaje de los alumnos, por lo tanto no existe la elaboración de un plan de mejora de la escuela que incluya la participación de éstos en las tareas escolares.

Considero que es importante mencionar que la mayoría de los comités de CEPS se encuentran representados por madres de familia debido a que son quienes representan a sus hijos en las escuelas. En algunas escuelas es difícil llegar a establecer acuerdos con los padres de familia porque las señoras antes de tomar una decisión deben consultarla a sus esposos.

En muy pocas escuelas existe la disposición de los padres de familia para participar colaborativamente en la toma de decisiones y la realización de actividades en relación con el aprendizaje de los alumnos, sin embargo, en vez de verlo como un área de oportunidad para involucrarlos en las tareas académicas, esto es visto por el directivo y maestros como una amenaza a su trabajo.

En la mayoría de los padres de familia su participación se ve limitada por cuestiones personales de origen económico ya que tienen la necesidad de trabajar lejos de su familia y de la localidad misma.

1.2.4 Dimensión Administrativa

Finalmente en relación a la *dimensión administrativa*, la escuela es analizada desde una serie de ámbitos como la optimización de recursos, control escolar y la infraestructura que infieren en la misma.

En el aspecto de la optimización de recursos el personal de cada una de las escuelas debe cubrir los 200 días marcados en el calendario escolar correspondiente al ciclo escolar vigente, sin embargo en muchas ocasiones no se cumple por razones de costumbres, fenómenos naturales, contingencia ambiental, reuniones sindicales, festividades, etc.

En cuanto a los horarios, algunas escuelas no respetan el de la entrada debido a que no hay transporte a toda hora, también se tienen maestros irresponsables que se les ha hecho costumbre llegar tarde a sus centros de trabajo.

Las reuniones en las escuelas con los padres de familia de acuerdo a la necesidad que se presenta en el plantel, regularmente las realizan en horarios de clases aunque no deberían ser de esta manera ya que de acuerdo a las disposiciones generales las reuniones deben llevarse a cabo fuera del horario de la jornada laboral para no afectar el tiempo destinado a la enseñanza.

Los directivos de las escuelas en relación con control escolar cumplen en tiempo y forma con la información requerida: actas, boletas, trámite de becas, certificados, informes, estadísticas, reportes, entre otros.

Por último en lo referente a la infraestructura, todas las escuelas cuentan con las aulas necesarias para cubrir la demanda educativa, también tienen baños en buenas condiciones para alumnos y docentes, de igual manera se cuenta con

las instalaciones hidrosanitarias y eléctricas adecuadas, asimismo tienen espacios que favorecen el aprendizaje de los alumnos: áreas verdes, patio y canchas.

Las escuelas que han sido beneficiadas con algún programa federal cuentan con materiales didácticos, con redes de conectividad y un equipo de cómputo.

La reforma educativa ha beneficiado a las escuelas con el Programa de la Reforma Educativa (PRE) en la que se les otorga recursos económicos para realizar construcciones de aulas y remodelaciones de las instalaciones del plantel educativo.

El Programa compensatorio de AGE permite sufragar los gastos menores de la reparación de alguna obra pequeña de la institución escolar. Este apoyo lo perciben solo algunas escuelas.

Se ha observado que en diferentes momentos del ciclo escolar hay demasiada carga administrativa sobre distintos formatos que deben llenar los responsables de las escuelas. Además del registro y elaboración de informes de distintos programas, los cuales llegan a las escuelas de manera desfasada y son requeridos en calidad de urgencia por las instancias inmediatas.

En suma, considerando la particularidad de las escuelas multigrado se señala que sobre las condiciones de los procesos de enseñanza-aprendizaje el estilo de enseñanza está orientado preferentemente a la transferencia de contenidos para su memorización por los alumnos, sin diferenciar sus niveles de aprendizaje; la organización de la enseñanza no acude al trabajo grupal ni distingue los niveles de aprendizaje de niños y niñas; la actividad de los alumnos es eminentemente pasiva, limitada a la escucha de las instrucciones y al copiado; los contenidos de enseñanza no hacen referencia a las necesidades de

aprendizaje de los niños y niñas ni a sus experiencias culturales; la diversificación es poca o no existe y las actividades tienden a ser iguales para todos los grados.

Los maestros y maestras responden de diversas maneras a la heterogeneidad del aula multigrado desarrollando diferentes estrategias. Mientras que unos atienden a cada grado por vez asignando actividades específicas a cada grupo; otros desarrollan una misma actividad para todos los grados tratando de manejar el nivel de dificultad. Muchos optan por priorizar la atención en alguno o algunos grados, por ejemplo, en los mayores, que están por terminar la primaria, y a quienes quieren “promocionar” a la escuela secundaria.

Otros atienden preferentemente a los pequeños que inician su escolarización, descuidando a los grados intermedios. También hay una atención diferenciada según el avance o rezago de los niños, de manera que el docente sigue con mayor atención el ritmo de los niños más hábiles dejando de lado a los que tienen mayor dificultad y a los “atrasaditos” que, por retiro o repitencia, tienen más edad de la que corresponde al grado que cursan.

Sin embargo, es importante considerar que en las condiciones actuales, la escuela multigrado no está en capacidad de asegurar los aprendizajes y las competencias de niñas y niños y destaca que uno de los factores que más directamente incide en la calidad educativa de las escuelas rurales multigrado es el maestro o la maestra y su práctica pedagógica. En las precarias condiciones materiales de trabajo y sin una orientación pedagógica y metodológica para el trabajo en el aula multigrado, los docentes enfrentan serias limitaciones para conducir procesos tendientes al logro de aprendizajes de niños y niñas. Todo esto ha originado que la supervisión escolar realice la búsqueda de alternativas que permitan desarrollar, mejorar y fortalecer las competencias del docente multigrado; para la detección de las necesidades de formación se aplicó a los directivos y docentes multigrado una encuesta que fue solicitada por la autoridad inmediata la

Secretaría de Educación de Veracruz y un cuestionario como ejercicio para valorar y mejorar el servicio que ofrece la supervisión, los cuales dieron como resultado las temáticas a tratar en el desarrollo del taller (Anexo 4).

1.3 Planteamiento y formulación del problema

Desde mi función en la supervisión, reconociéndome como auxiliar administrativo de gestión pero haciendo la función de asesoría y acompañamiento he reconocido que el trabajo docente en las escuelas multigrado tiene características propias que lo distinguen del que se realiza en las escuelas de organización completa; en este tipo de escuelas los docentes atienden simultáneamente a alumnos de diversos grados, situación que tiene implicaciones en la planificación de la enseñanza, el uso de recursos y materiales educativos, la organización del grupo, el aprovechamiento del tiempo de enseñanza, entre otros aspectos.

En el marco docente actual, los docentes siguen utilizando los métodos tradicionales como las clases teóricas y las evaluaciones escritas; aún se sigue presentando un perfil docente tradicional que ordena memorizar conceptos, es impositivo, enseña procesos de forma mecánica, no promueve la reflexión, no realimenta el desempeño estudiantil, no desarrolla el pensamiento crítico, el alumno sólo recibe indicaciones, no tiene iniciativa, no participa, no utiliza la imaginación y por lo tanto no tiene un pensamiento crítico ni reflexivo; todo esto con base en la observación del trabajo de los profesores observados.

Es conveniente que los profesores consideren que con la Reforma Integral de Educación Básica (RIEB); se requiere un nuevo rol docente, que implica poner en práctica las competencias profesionales, pues es el primer paso para lograr un cambio de paradigma educativo; si los docentes no desarrollan sus competencias y mucho menos las ponen en práctica ¿cómo podrán desarrollar las competencias para la vida en sus estudiantes?

Los docentes en la actualidad se están enfrentando a un reto con sus estudiantes, a un mundo globalizado que exige actualización, compromiso, que su trabajo esté debidamente organizado y sobre todo que se realice como líder para dirigir a sus alumnos. La labor del docente multigrado es compleja, tanto para los que han permanecido en esta modalidad desde hace muchos años como para los que se están incorporando.

Se ha observado que los docentes que ingresan al servicio docente y atienden un grupo multigrado se enfrentan con una carencia de formación para atender este tipo de grupo; sin embargo, es justamente en este escenario escolar donde el docente pone en juego sus competencias docentes (capacidades, creatividad, habilidades, conocimiento, actitudes, aptitudes) para resolver las situaciones que enfrenta en el grupo. Convirtiéndose este escenario, en un campo de posibilidades para facilitarse su práctica educativa, dominio y manejo del contenido de los programas, manejo general y específico de estrategias didácticas de acuerdo al grado y/o ciclo, comprometiéndose con sus alumnos de acuerdo al contexto en que se desenvuelve y, fortalece sus referentes académicos, pedagógicos y humanos al ponerlos en juego día a día.

Considerando que ser maestro multigrado requiere de competencias específicas que le ayuden en la atención a grupos tan diversos, que para facilitarse la atención a éstos, es relevante considerar su tipo de organización y la planificación didáctica, que le dará, la pauta para el desarrollo de los aprendizajes de sus alumnos de manera ordenada y organizada, previendo uso de materiales, espacios, ambientes, recursos, etc., de acuerdo a su contexto.

Con base en lo mencionado anteriormente, me planteo como pregunta de investigación: ***¿De qué manera promover el fortalecimiento de las competencias profesionales de los docentes multigrado de la zona 260 de Coscomatepec, Veracruz?***

1.4 Justificación

México con educación de calidad es una de las metas nacionales que se considera en el Plan Nacional de Desarrollo 2013-2018.

Ubicar la escuela al centro significa darle los apoyos que requiere para modificar el conjunto de prácticas y relaciones de los actores escolares, y fortalecer sus capacidades de gestión, en el contexto de su entorno, para el logro de los aprendizajes. La escuela pública debe poder desempeñarse como promotora de cambio y de transformación social, lo cual forma parte de su misión de cara a las nuevas demandas de la sociedad (Programa sectorial 2013-2018).

En este sentido me permito mencionar que en la zona escolar en donde me encuentro laborando como auxiliar administrativo de gestión, ante la carencia de la figura del Asesor Técnico Pedagógico se hace necesaria la atención y apoyo a los docentes que se desempeñan en grupos multigrado, tanto para los que se han incorporado en el servicio profesional docente por examen de oposición, así como para los que se encuentran en servicio y cuentan con mayor antigüedad en la función.

Los docentes de nuevo ingreso hacen su primer contacto dentro de un aula desempeñándose como directivos comisionados, además de atender alumnos en los seis grados, esto es, se encuentran en escuelas de modalidad multigrado, las cuales poseen características particulares muy distintas a las completas. En lo que respecta a los segundos, se caracterizan por tener más tiempo en el servicio, así como perfiles variados, “mayor experiencia”, su forma de ingreso al servicio fueron dadas en otras condiciones y/o situaciones.

Los cambios surgidos con la reforma educativa del 2013, demanda la figura de un docente con mejor preparación profesional que atienda las exigencias que el

contexto económico, político y social plantea al sistema educativo en los albores del siglo XXI.

Aquí cabe mencionar que en México ante la reforma educativa, un maestro competente es aquél que cubre con el perfil, parámetros e indicadores de desempeño en las cinco dimensiones, de acuerdo a la Ley General del Servicio Profesional Docente, ya que éstos son referentes que permitirán orientar las acciones de formación continua para fortalecer su desarrollo profesional.

Hoy, la educación básica tiene el reto fundamental de lograr que, mediante las estrategias de aprendizaje que se desarrollan en el salón de clases y en los espacios escolares, los niños, niñas y adolescentes, adquieran los elementos fundamentales para desenvolverse adecuadamente en su vida presente y que cuenten con las bases para su vida futura.

El trabajo de enseñanza que el maestro realiza día con día dentro de las aulas, presenta diversos ámbitos de dificultad. En este sentido, además de la experiencia y saberes acumulados en el ejercicio docente, se hace indispensable la sistematización de nuevos aprendizajes a partir de la revisión de qué se hace, cómo se hace, qué resultados se obtienen y cómo es posible mejorarlos.

Es importante, que los maestros tengan como referencia las competencias profesionales que se requieren desarrollar en el ejercicio docente para realizar de manera pertinente las diferentes funciones profesionales que puede asumir a lo largo de su carrera (profesores, directivos, asesores técnico pedagógicos), así como para determinar, en el ámbito de acción individual y colectiva, cuáles de ellas se requieren fortalecer.

Ante las complejidades a las que se enfrenta el docente multigrado, considero que como parte del equipo de la supervisión escolar, es indispensable

que éstos planifiquen el proceso de enseñanza según las características del grupo que atienden (unitario, bidocente, etcétera), la diversidad de libros de texto gratuito y otros materiales educativos con que cuenten los alumnos; Conozcan diferentes formas de organizar a los alumnos de distintos grados para darles atención educativa simultánea y lograr niveles equivalentes de aprendizaje para todos; Organicen al grupo y planifiquen las actividades de enseñanza con la finalidad de aprovechar al máximo el tiempo de enseñanza y evitar que los alumnos tengan tiempos prolongados de espera; Valoren la diversidad lingüística y cultural de los alumnos y la aprovechen para enriquecer la enseñanza y el aprendizaje; Preparen el encuentro con la comunidad donde se ubica la escuela y desarrollen estrategias de comunicación e inserción en la misma.

Las competencias profesionales tienen sus bases en la formación inicial y se desarrollan durante todo el ejercicio docente; se observan claramente cuando se movilizan las experiencias, conocimientos y actitudes en el trabajo que se realiza con los alumnos y en la interacción con los compañeros del colectivo de la escuela y en la posibilidad de participar en otras redes de profesionales.

Considerando una sociedad en constante cambio, inmersa en la urgencia de tomar decisiones de orden económico, político y cultural, destaca la labor docente como punto nodal para la formación de seres humanos capaces de construir la sociedad a la que aspiramos, mediante un trabajo profesional reflexivo, capaz de modificar la práctica en la enseñanza, de aceptar la realidad que se enfrenta en el día a día y buscar alternativas de solución a los problemas que forman parte de esa realidad.

En este sentido, para tomar una decisión en el quehacer docente se requiere de una profunda comprensión de los contenidos, un exhaustivo conocimiento de los alumnos y un amplio repertorio de estrategias didácticas. Por lo anterior la realidad que se vive en las escuelas es diversa y las competencias

que se deben desarrollar dependen sí de lo que establece el currículum, pero en gran medida de lo que ocurre en la escuela. Cuando los docentes saben lo que se espera de ellos, asumen compromisos sobre su práctica y dialogan en torno al contexto que les rodea.

Lo fundamental al asumir una práctica reflexiva es lograr que el docente cuestione lo que realiza en su cotidianeidad, que plantee preguntas que le permitan reconocer aquello que caracteriza su actuar diario.

Por lo tanto con la finalidad de contribuir en el desarrollo y fortalecimiento de las competencias profesionales en los docentes multigrado, se ha propuesto en el proyecto de intervención la aplicación y desarrollo de estrategias que permitan la conformación de una comunidad de aprendizaje, en la que a través de los Consejos Técnicos Escolares y otros espacios, se aborden compartan temas actuales, relevantes para el docente multigrado, estrechamente vinculados a los planteamientos centrales de la Reforma Integral de Educación Básica, asimismo se puedan compartir saberes, materiales, etc., generando de esta manera un proceso de apoyo mutuo, que signifique una experiencia formativa y enriquecedora.

1.5 Propósito y metas

La denominación escuela multigrado esconde una alta heterogeneidad de situaciones socioeducativas. El aula multigrado, constituye la realidad educativa predominante de la escuela primaria en áreas rurales, se ubica en las zonas más apartadas del territorio y atiende, principalmente, a las poblaciones rurales, indígenas y pobres.

A pesar de su extensión, la escuela multigrado no ha recibido la atención debida en la política educativa, la cual tiene como referente el modelo monogrado

de la escuela primaria. Al igual que en otros países, en México ni los programas de formación de maestros, ni las propuestas de programas de desarrollo curricular de primaria han tomado en cuenta esta realidad educativa.

Por ello para *promover el fortalecimiento de las competencias profesionales de los docentes multigrado de la zona 260*, se enfatiza el desarrollo del taller: “*La organización del trabajo en el aula multigrado*” como una estrategia de intervención que facilite el trabajo de los docentes y la consecución de los fines de la educación.

Es importante resaltar que para lograr el objetivo general de intervención, se requirió la formulación de los propósitos y metas que debieron cumplirse en el ciclo escolar 2016-2017, esto es, se planteó brindar a los docentes multigrado de la zona 260, elementos didácticos para mejorar su desempeño dentro del aula, promover el aprendizaje entre pares, en el que se diera el intercambio de experiencias entre los docentes con mayor antigüedad en el servicio con los de nuevo ingreso y propiciar la capacitación continua para reflexionar, analizar y proponer formas de trabajo más adecuadas al aula multigrado.

1.5.1. Propósito general

- Fortalecer las competencias profesionales del docente multigrado a través de la capacitación continua que contribuya a favorecer su desempeño dentro del aula.

1.5.2. Propósitos específicos

- Conformar un círculo de estudio con docentes multigrado para el intercambio de saberes y experiencias entre los de nuevo ingreso y los de mayor antigüedad en el servicio educativo que permita el enriquecimiento de la práctica en la escuela.

- Aplicar un taller de capacitación docente multigrado que permita la reflexión de la práctica docente para transformarla.
- Constituir una comunidad de aprendizaje que favorezca el desempeño de los docentes multigrado, desarrollando y fortaleciendo sus competencias profesionales.

1.5.3 Metas

El proyecto de tesis considera las siguientes metas para ser trabajadas durante el ciclo escolar 2016-2017:

- Lograr que el 90% de los docentes multigrado se incluyan en la conformación del círculo de estudios durante el ciclo escolar 2016-2017 con la finalidad de enriquecer su práctica.
- Lograr en un 90% que los docentes multigrados participen en el desarrollo del taller presencial, reflexionen sobre su práctica y hagan cambios en la misma, durante el ciclo escolar 2016-2017.
- Lograr que el 90% de los docentes multigrado se incorporen en la constitución de la comunidad aprendizaje que permita favorecer su desempeño, desarrollando y fortaleciendo sus competencias profesionales, durante el ciclo escolar 2016-2017.

1.6 Supuestos de acción

Para favorecer el desempeño del docente multigrado a través de la conformación de una comunidad de aprendizaje en la zona escolar 260 de Coscomatepec, Veracruz, que contribuya a desarrollar y fortalecer sus competencias profesionales, es necesario plantearse algunos supuestos de acción, que son soluciones tentativas para atender el problema planteado.

- Si los docentes multigrado se incluyen en la conformación del círculo de estudios entonces favorecerán su desempeño, desarrollarán y fortalecerán sus competencias profesionales.

Este supuesto pretende que los docentes multigrados conformen un círculo de estudio en el que dé el aprendizaje mutuo, entre pares, entre docentes y directivos, para que con el intercambio de experiencias, ideas, puntos de vista, materiales educativos, estrategias didácticas e instrumentos de evaluación, puedan enriquecer su práctica.

- Si se aplica un taller presencial de capacitación docente multigrado entonces se dará la reflexión de la práctica.

La idea central de este supuesto es desarrollar un taller en el que se puedan compartir de manera física y virtual materiales educativos, planeaciones, estrategias didácticas, documentales, material de apoyo, etc., que permitan mejorar las competencias profesionales de los docentes multigrado.

- Si se implementa la comunidad de aprendizaje con los docentes multigrado entonces se desarrollarán y fortalecerán sus competencias profesionales.

Aquí se tiene como punto medular abordar algunos temas actuales y relevantes para el docente multigrado, estrechamente vinculado a los planteamientos centrales de la Reforma Integral de la Educación Básica, con la finalidad de reflexionar, enriquecer y por ende modificar su práctica.

CAPITULO II MARCO REFERENCIAL

Este capítulo aborda los fundamentos teóricos del tema *Las competencias profesionales de los docentes multigrado de la zona 260 de educación primaria*; retoma los apartados del marco contextual, marco teórico, marco normativo y marco programático.

En el marco contextual se hizo la descripción del lugar y ambiente donde se ubica el problema de investigación tomando en cuenta los principales actores involucrados en el tema investigado: colectivo escolar, docentes, alumnos, padres de familia y otros aspectos relevantes.

En el marco teórico se desarrolló la teoría que fundamenta el proyecto con base al planteamiento del problema que se ha realizado, sustenta el problema a partir del análisis y exposición de teorías, enfoques teóricos, investigaciones y antecedentes en general que se han considerado válidos para el correcto encuadre del estudio o situación problemática en cuestión.

El marco normativo está integrado por las bases legales o institucionales en las que se enmarca el problema; enuncia los acuerdos institucionales, planes de desarrollo, planes sectoriales de educación, documentos curriculares, planes y programas de estudio, leyes y reglamentos relacionados con el tema *Las competencias profesionales de los docentes multigrado de primaria*. También se ha descrito lo referente a la Reforma Integral de la Educación Básica (RIEB) con énfasis en el análisis del nivel de primaria.

En el marco programático se ha planteado los fundamentos teórico-metodológicos de la estrategia de gestión utilizada que conforma el programa de

acción que da respuesta al problema. Se establecen argumentos que validan el programa de acción desde la perspectiva institucional.

2.1 MARCO CONTEXTUAL

En los docentes que se desempeñan en aulas multigrado en zona escolar número 260 de Coscomatepec, Veracruz, se ha observado que los que ingresan al servicio docente y atienden un grupo multigrado se enfrentan con una carencia de formación para atender este tipo de grupo; sin embargo, es justamente en este escenario escolar donde el docente pone en juego sus capacidades, creatividad, habilidades, conocimiento, actitudes, aptitudes para resolver las situaciones que enfrenta en el grupo. Convirtiéndose este escenario, en un campo de posibilidades para facilitarse su práctica educativa, dominio y manejo del contenido de los programas, manejo general y específico de estrategias didácticas de acuerdo al grado y/o ciclo, comprometiéndose con sus alumnos de acuerdo al contexto en que se desenvuelve y, fortalece sus referentes académicos, pedagógicos y humanos al ponerlos en juego día a día.

Cabe mencionar que la tarea de los docentes multigrados ha resultado ser compleja porque a su labor pedagógica se suma la carga administrativa, lo cual les implica invertir tiempo, recursos y demás; asimismo se resalta que cada centro de trabajo cuenta con distintos programas ya sea federal, estatal o municipal. Todas las escuelas participan en programas federales como el Programa Nacional de Convivencia Escolar (PNCE), Programa de Fortalecimiento de la Calidad en Educación (PFCE), asimismo en los programas estatales como la Prevención y Erradicación del Acoso Escolar y la Estrategia Estatal del Fomento a la Lectura y Escritura y en los municipales están aquellas que reciben apoyos de alimentación (desayunos calientes, despensa) por el DIF del municipio al que corresponda.

Tenemos conocimiento de que en la zona escolar, uno de los factores que más directamente a incidido en la calidad educativa de las escuelas rurales multigrado es el maestro o la maestra y su práctica pedagógica. Otro factor influyente los es las precarias condiciones materiales de trabajo, la falta de orientación pedagógica y metodológica para el trabajo en el aula multigrado. Los docentes enfrentan serias limitaciones para conducir procesos tendientes al logro de aprendizajes de niños y niñas.

En el aula multigrado, la planificación didáctica con la que se atiende al grupo multigrado, es un recurso que le da la pauta al docente para el desarrollo de los aprendizajes de sus alumnos de manera ordenada y organizada, previendo el uso de materiales, espacios, ambientes, recursos, etc., de acuerdo a su contexto.

Como ha podido observarse en la zona escolar, la mayoría de las escuelas (19) se caracterizan por ser de modalidad multigrado, y es por ello que para brindarles una mejor atención se han dividido en tres grupos, de los cuales me corresponde atender a nueve de ellas: 3 unitarias, 2 bidocentes, 3 tridocentes y 1 pentadocente.

El personal docente que labora que en las escuelas de la modalidad multigrado cuentan con perfiles diferentes, entre los cuales tenemos 7 titulados en la licenciatura en educación, 6 pasantes en la misma licenciatura, 3 con títulos de profesor, 2 se encuentran en proceso de formación (estudian la licenciatura en educación en la Universidad Pedagógica Nacional y en la Universidad Pedagógica Veracruzana) y 1 con licenciatura en Pedagogía.

Aquí es importante hacer mención que el personal que labora en grupos multigrado y que no se han titulado (2 docentes), como una forma de asegurar su

titulación se han comprometido en tomar un diplomado y de los que ya tienen título solo 1 ha logrado cursar el postgrado (maestría en educación).

En este sentido a través de la observación realizada a los grupos multigrado de la zona 260, se ha apreciado que los docentes siguen utilizando los métodos tradicionales como las clases teóricas y las evaluaciones escritas; aún se sigue presentando un perfil docente tradicional que ordena memorizar conceptos, es impositivo, enseña procesos de mecánica, no promueve la reflexión, no realimenta el desempeño estudiantil, no desarrolla el pensamiento crítico, por lo tanto, el alumno sólo recibe indicaciones, no tiene iniciativa, no participa, no utiliza la imaginación y no tiene un pensamiento crítico ni reflexivo.

Es conveniente que los docentes consideren que con la Reforma Integral de educación Básica (RIEB) se requiere un nuevo rol docente, que implica poner en práctica las competencias profesionales, pues es el primer paso para lograr un cambio de paradigma educativo; si los docentes no desarrollan sus competencias y mucho menos las ponen en práctica ¿cómo podrán desarrollar las competencias para la vida en sus estudiantes? Es importante reflexionar que hoy los docentes ante un mundo globalizado, se están enfrentando a un gran reto con sus estudiantes que le exigen actualización, compromiso, profesionalismo, liderazgo, etc. El docente multigrado presenta una complejidad pedagógica en su quehacer diario.

2.2 MARCO TEÓRICO

En este apartado se desarrolla la teoría que fundamenta el proyecto con base al planteamiento del problema que se ha realizado. Se sustenta el problema a partir del análisis y la exposición de teorías, los enfoques teóricos, las investigaciones y los antecedentes en general válidos del estudio de las competencias profesionales.

2.2.1 La escuela multigrado y la equidad en la educación

La gran variedad de escuelas en México, que están ubicadas en contextos indígenas- rurales, por su baja población escolar están organizadas en escuelas multigrado. Están presentes en localidades pequeñas, donde se considera que no hay suficientes alumnos para que sea costeable conformar un grupo para cada grado. En ellas, por lo general, existe solo como personal el docente, esté, asume también las funciones directivas, administrativas y de mantenimiento, entre otras.

Cuando hablamos de “escuelas multigrado” estamos hablando de un tipo de escuela donde el profesor enseña dos o más grados simultáneamente en una misma aula de clase. La denominación “escuela multigrado” esconde una alta heterogeneidad de situaciones socioeducativas. Básicamente se distingue dos tipos de escuelas multigrado. Las escuelas *unidocentes*, en las cuales un docente conduce los procesos de enseñanza con niños de los seis grados y, adicionalmente, ejerce la dirección del centro educativo y la escuela *polidocente* multigrado que cuenta con dos o más docentes, pero que no son suficientes para atender a cada grado individualmente.

La escuela multigrado (Estrada, 2015), es una respuesta a la necesidad de ampliar la cobertura hacia las regiones y las localidades de menor densidad poblacional, las más rurales y más pobres, y en el caso de América Latina, las más indígenas.

La escuela multigrado se presentan en tres formas:

- Escuela unitaria, que trabajan con un profesor-director donde todos los grados que se imparten son multigrado.
- La escuela bidocente, son aquellas en las que dos docentes atienden a dos o más grados educativos dentro de un aula.
- Una escuela tridocente es aquella que tiene tres docentes los cuales en general atienden a dos grados educativos cada uno, finalmente las

escuelas de organización completas estas son donde todos los grados de la escuela tienen un docente al frente, guiados por un director.

La escuela rural multigrado se caracteriza también por su precaria infraestructura, pobre mobiliario y escaso equipamiento. Estas escuelas carecen de los servicios básicos, no se cuenta con cuenta con servicio de desagüe, ni con servicio de agua potable, no cuentan con biblioteca ni con un ambiente de comedor, etc.

En las escuelas rurales la jornada escolar efectiva es menor a la establecida oficialmente; la semana escolar, generalmente, se reduce a cuatro y tres días debido a los desplazamientos de los docentes, quienes no viven en las comunidades donde trabajan. Las cinco horas establecidas para la jornada escolar no se cumplen y los horarios son bastante irregulares.

Este conjunto de características presentes en la escuela rural, aunado a la pobreza de las familias y de los entornos educativos de los niños y niñas en las áreas rurales, convergen en los rendimientos negativos del sistema escolar. El que los niños y niñas repitan el grado o sean retirados temporalmente por razones de salud o por trabajo de los padres genera la situación de la extraedad o el atraso escolar, que en nuestro país, especialmente en zonas rurales, presenta altos índices. Se produce un círculo en el cual retiro, repitencia y extra edad se retroalimentan.

Resultados de estudios recientes sobre niveles de desempeño de estudiantes de segundo y tercer ciclos de primaria y cuarto grado de secundaria realizados por el Ministerio de Educación muestran significativas diferencias entre los rendimientos promedio de los estudiantes de las escuelas públicas y de las escuelas privadas. Estas diferencias reflejarían grandes brechas económicas y sociales y plantean un problema de equidad en el sistema educativo; la escuela

pública atiende aproximadamente al 90% de la población escolar de primaria y constituye la oferta educativa para los niños de los sectores pobres.

Al interior de la escuela pública se encuentra que los centros educativos en entornos urbanos obtienen mejores resultados que los ubicados en entornos rurales.

2.2.2. Los maestros y maestras de las escuelas rurales multigrado

La literatura revisada plantea que, en las condiciones actuales, la escuela multigrado no está en capacidad de asegurar los aprendizajes y las competencias de niñas y niños y destaca que uno de los factores que más directamente incide en la calidad educativa de las escuelas rurales multigrado *es el maestro o la maestra y su práctica pedagógica*. En las precarias condiciones materiales de trabajo y sin una orientación pedagógica y metodológica para el trabajo en el aula multigrado, los docentes enfrentan serias limitaciones para conducir procesos tendientes al logro de aprendizajes de niños y niñas.

Sobre las condiciones de los procesos de enseñanza-aprendizaje en las escuelas multigrado, en términos generales se señala lo siguiente:

- El estilo de enseñanza está orientado preferentemente a la transferencia de contenidos para su memorización por los alumnos, sin diferenciar sus niveles de aprendizaje;
- La organización de la enseñanza no acude al trabajo grupal ni distingue los niveles de aprendizaje de niños y niñas;
- La actividad de los alumnos es eminentemente pasiva, limitada a la escucha de las instrucciones y al copiado;

- Los contenidos de enseñanza no hacen referencia a las necesidades de aprendizaje de los niños y niñas ni a sus experiencias culturales;
- La diversificación es poca o no existe y las actividades tienden a ser iguales para todos los grados.

Los maestros y maestras responden de diversas maneras a la heterogeneidad del aula multigrado desarrollando diferentes estrategias. Mientras que unos atienden a cada grado por vez asignando actividades específicas a cada grupo; otros desarrollan una misma actividad para todos los grados tratando de manejar el nivel de dificultad. Muchos optan por priorizar la atención en alguno o algunos grados, por ejemplo, en los mayores, que están por terminar la primaria, y a quienes quieren “promocionar” a la escuela secundaria.

Otros atienden preferentemente a los pequeños que inician su escolarización, descuidando a los grados intermedios.

También hay una atención diferenciada según el avance o rezago de los niños, de manera que el docente sigue con mayor atención el ritmo de los niños más hábiles dejando de lado a los que tienen mayor dificultad y a los “atrasaditos” que, por retiro o repitencia, tienen más edad de la que corresponde al grado que cursan.

Es poco en realidad lo que se conoce acerca de cómo trabaja el o la docente de aulas multigrado. Es por ello que importante conocer las estrategias que los docentes implementan para atender la enseñanza en el aula multigrado.

2.2.3. Competencias docentes

En las tres últimas décadas, y con mayor énfasis desde 1990 en adelante, se ha desarrollado a nivel mundial el tema de las competencias, tanto a nivel profesional

como educativo. Este enfoque surge inicialmente como respuesta a la necesidad de contar con una fuerza de trabajo calificada que pudiese abordar adecuadamente los desafíos del crecimiento y el desarrollo de algunos países.

Un poco más tarde que el movimiento antes descrito, se ha trabajado en los últimos años en un enfoque de competencias a nivel educativo, es decir, dedicado a determinar, favorecer y evaluar la adquisición de ciertas habilidades importantes en las nuevas generaciones de niños y jóvenes, promoviendo que las instituciones educativas contribuyan a desarrollarlas en sus estudiantes.

El presente trabajo se circunscribe dentro de las competencias de tipo laboral o profesional, pero, antes de adentrarnos en este tema, comenzaremos por definir el concepto de competencia, evitando así posibles confusiones que pueden tener lugar al abordar esta temática.

Concepto de Competencia

El concepto de Competencia es difícil de definir, principalmente debido a que es un término en constante evolución y en permanente construcción por parte de diferentes áreas del conocimiento y profesionales dedicados a la tarea. Tejada (1999, p.2):

No es fácil acotar el concepto de competencia, cuando una somera revisión de la literatura sobre este campo, además de evidenciar los continuos esfuerzos dedicados a esta tarea y los diferentes vaivenes habidos en su concreción desde lo psicológico, pedagógico, laboral, social, etc., indican que este término es unívoco.

El término Competencia es polisémico, es decir, tiene distintos significados. En castellano, etimológicamente el origen del término competencia está en el verbo latino “competere” (encontrarse, ir al encuentro de algo).

Existen dos verbos en el idioma castellano que provienen del mismo verbo latino antes mencionado, “competir” y “competer”, los cuales tienen diferencias sustanciales en su significado: así como el primero se relaciona con la pertenencia o incumbencia, el segundo hace referencia a la pugna o disputa. Ambos verbos originan el sustantivo “competencia”, lo cual puede llevar a más de una confusión al referirse a este concepto.

Con la intención de hacer un análisis comparativo de las diversas definiciones de competencia y el origen de algunas confusiones, Tejada (1999, p.3) presenta una figura en que muestra el significado para los términos: competir, competer, competencia y competente según distintos diccionarios de la lengua castellana (Ver figura 3).

Figura 3. Definiciones del término Competencia (Tejada, 1999)

Definiciones de término Competencia	
Fuente	Competencia
Diccionario de la Real Academia de Lengua Española (RAE)	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Disputa o contienda entre dos o más sujetos sobre alguna cosa. ▪ Oposición o rivalidad entre dos o más que aspiran a obtener una misma cosa. ▪ Incumbencia ▪ Aptitud, idoneidad. ▪ Atribución legítima a un juez u otra autoridad para el conocimiento o resolución de un asunto.
Diccionario ideoconstructivo (Martín Alonso)	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Disputa, contienda, lucha, rivalidad, discusión, disensión, pleito, oposición, pendencia, riña, ▪ Obligación, incumbencia, jurisdicción, autoridad, concurrencia.. ▪ Aptitud, habilidad, capacidad, idoneidad, disposición, suficiencia
Diccionario de Sinónimos castellanos (Grates)	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Rivalidad, competición, lucha, contienda. ▪ Aptitud, capacidad, idoneidad, suficiencia, habilidad, disposición. ▪ Incumbencia, obligación, jurisdicción. ▪ Autoridad, potestad.
Gran Diccionario Enciclopédico Durvan	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Disputa, contienda entre dos o más sujetos sobre alguna cosa. ▪ Rivalidad. ▪ Incumbencia. ▪ Aptitud, idoneidad. ▪ Atribución legítima a una juez o una autoridad para el conocimiento o resolución de un asunto.

Fuente: tomado del libro “Competencias evaluativas del profesorado de Educación Primaria”

La Competencia laboral o profesional

El concepto de competencia en el ámbito profesional es atribuido a David McClelland, quien en los años 70 realizó investigaciones dedicadas a identificar las variables que permitiesen explicar el desempeño laboral. Uno de sus principales aportes fue demostrar que los tests y pruebas que tradicionalmente se utilizaban para predecir el éxito en el trabajo eran insuficientes.

McClelland confeccionó un perfil con las características de diferentes niveles de rendimiento que podían tener los trabajadores(as), a partir una serie de observaciones y entrevistas. Resultó novedoso en ese momento que la descripción que hizo se centrara fundamentalmente en comportamientos de las personas más que en descripciones de tareas, como se hacía tradicionalmente.

Algunos países, como Inglaterra, fueron precursores en la aplicación del enfoque de competencia laboral o profesional en los años 80, ya que “lo vieron como una útil herramienta para mejorar las condiciones de eficiencia, pertinencia y calidad de la formación” (Vargas, Casanova y Montanaro, 2001, p.21).

Un problema detectado en la época fue que existía poca relación entre la formación académica y la realidad laboral, ya que se valoraba más la adquisición de conocimientos que la capacidad de aplicarlos en contextos laborales. Esto último hizo necesario crear un sistema que pudiese reconocer efectivamente las características del desempeño de las personas en su trabajo y no únicamente los conocimientos adquiridos. Posteriormente surgieron experiencias en otros países, como Estados Unidos, donde las demandas de los trabajadores originaron revisiones de las políticas y prácticas laborales, lo que contribuyó al desarrollo del enfoque de competencia laboral.

En su concepto actual, las competencias tienden a transmitir el significado de lo que la persona es capaz de hacer o es competente para ejecutar, el grado

de preparación, suficiencia o responsabilidad para ciertas tareas. Las competencias representan una combinación de atributos, con respecto al conocimiento y sus aplicaciones, aptitudes, destrezas y responsabilidades, que describen el nivel o grado de suficiencia con que una persona es capaz de desempeñarlos.

En este contexto, el poseer una competencia o conjunto de competencias significa que una persona, al manifestar una cierta capacidad o destreza o al desempeñar una tarea, puede demostrar que la realiza de forma tal que permita evaluar el grado de realización de la misma. Se han elaborado múltiples definiciones de competencia tanto de especialistas en la materia como de instituciones; unas acentúan los atributos o características personales de quienes las poseen, otras el desempeño en función de resultados exitosos. Se presentan a continuación, en un cuadro, algunas de estas definiciones (Ver figura 4):

Figura 4. Definiciones de Competencia según diversos autores.

Definiciones de Competencia según diversos autores(as)	
Autor	Definición
Bunk (1994)	Conjunto de conocimientos, destrezas y aptitudes necesarias para ejercer una profesión, resolver problemas profesionales de forma autónoma y flexible y ser capaz de colaborar en el entorno profesional y en la organización de trabajo.
Gonzci y Athanasou (1996)	Una compleja estructura de atributos necesarios para el desempeño en situaciones específicas.
Mertens (1996)	Capacidad real para lograr un objetivo o resultado en un contexto dado.
Levy Leboyer (1997)	Repertorios de comportamientos que algunas personas dominan mejor que otras, lo que las hace eficaces en determinada situación.
Le Boterf (2001)	Una construcción a partir de una combinación de recursos (conocimientos, saber hacer, cualidades o aptitudes) y recursos del ambiente (relaciones, documentos, informaciones y otros) que son movilizados para lograr un desempeño.
Vargas, Casanova y Montanaro (2001)	Capacidad de desempeñar efectivamente una actividad de trabajo movilizando los conocimientos, habilidades, destrezas y comprensión necesarios para lograr los objetivos que tal actividad supone.
Echeverría (2005)	Conjunto de conocimientos, procedimientos, capacidades y actitudes, complementarios entre sí, de tal manera que las personas han de "saber", "saber hacer", "saber estar" y "saber ser", para actuar con eficiencia y eficacia ante las situaciones profesionales.
Gather (2010)	Capacidad de movilizar un conjunto de recursos -saberes, saber hacer, esquemas de evaluación y de acción, instrumentos, actitudes-para hacer frente de una manera eficaz a situaciones complejas e inéditas.

Fuente: Tomado del libro "Competencias evaluativas del profesorado de Educación Primaria"

Al revisar las distintas definiciones, se pueden deducir algunos elementos esenciales de las competencias:

- Son características o atributos personales: conocimientos, habilidades, aptitudes, rasgos de carácter, conceptos de uno mismo.
- Están relacionadas con ejecuciones que producen resultados exitosos; se manifiestan en la acción, por lo que algunos autores las llaman Competencias de Acción Profesional (CAP).
- Son características subyacentes a la persona que funcionan como un sistema interactivo y globalizador, como un todo inseparable que es superior y diferente a la suma de atributos individuales.
- Adquieren relevancia en el contexto en el que se desarrollan, por lo que están directamente relacionadas con la realidad en la que se ponen en práctica.
- Se desarrollan a través de la experiencia, por lo que no basta la formación para adquirirlas o mejorarlas, sino que requieren de la aplicación de lo aprendido.

Tejada (1999) sostiene que poseer ciertas capacidades no implica ser competente, ya que “la competencia no reside en los recursos (capacidades) sino en la movilización misma de los recursos. Para ser competente es necesario poner en juego el repertorio de recursos” (p.7).

Una vez que se han logrado ciertos acuerdos terminológicos en torno a las competencias, han de seguir los relativos a los conceptos, ya que, como sostiene Valverde, «a medida que avanzan los diferentes acercamientos y nuevas explicaciones a la compleja realidad del desempeño actual en el trabajo, se diversifican los conceptos sobre competencia» (2001, p. 23).

- Enfoques en la conceptualización de las competencias

Gonzci (1996) plantea que existen tres grandes tendencias para tipificar las competencias, las cuales implicar diversos procesos cuales se derivan diferentes procesos de diagnóstico, desarrollo y evaluación de competencias:

- La competencia a través de las tareas desempeñadas

Esta tendencia considera que el desempeño competente es aquel que se ajusta a un trabajo descrito a partir de un listado de tareas concretas que la persona debe desarrollar.

Para determinar cuáles son las competencias que conforman un determinado trabajo o profesión, este enfoque utiliza metodologías de análisis funcional, es decir, identifica las tareas como “competencias” y a las más específicas las denomina “sub competencias”.

Las principales críticas a este modelo se fundamentan en el hecho de que, como fija su atención en las tareas en forma separada, se pierde la visión global de la ocupación y las relaciones e interacciones entre las distintas tareas, que son lo que da el sentido general al trabajo en cuestión.

Echeverría (2005) sostiene que es un enfoque un tanto reduccionista, porque, además de perder de vista la concepción global de la profesión, “en su estado puro infravalora el trabajo en equipo y tampoco contempla la toma de decisiones o el juicio aplicado a la resolución de problemas” (p.20).

Pese a las críticas, este modelo es muy utilizado porque permite elaborar con cierta facilidad currículos de formación, convirtiendo las distintas tareas en objetivos de aprendizaje.

- La competencia en términos de atributos personales

Este enfoque se centra en considerar las competencias como características de las personas que afectan positivamente su desempeño profesional; estos atributos son definidos generalmente de forma genérica, lo que permite su aplicación en contextos diversos.

El origen de este enfoque se sitúa en los resultados de las investigaciones de McClelland en la década de los setenta, las cuales buscaban identificar variables explicativas del buen ejercicio profesional. Ejemplos de estas competencias podrían ser: liderazgo, trabajo en equipo o pensamiento crítico.

Bajo esta perspectiva, la competencia laboral está definida no solo en el ámbito de lo que la persona sabe hacer y puede hacer, sino también en el campo de lo que quiere hacer (Vargas, Casanova y Montanaro, 2001, p.22)

Como esta tendencia no se centra en las especificidades de la tarea o el puesto de trabajo, sino en las características de la persona, se han definido también como competencias clave o transversales, al suponer que las personas las tienen y aplican independientemente de la tarea o trabajo que desempeñen.

La ventaja de este enfoque radica en que el enunciado general de la competencia es relativamente fácil de comprender, lo que al mismo tiempo es una debilidad del modelo, ya que su falta de especificación dificulta la aplicación en situaciones de trabajo concretas.

- La competencia desde un enfoque holístico

Este enfoque combina las dos aproximaciones anteriores y plantea la competencia desde una visión más amplia e integrada:

Se asume que la realidad a analizar es, por encima de todo, una estructura cuyos elementos se encuentran funcionalmente correlacionados entre sí, por lo que al abordar los mismos se ha de poner mayor énfasis en sus relaciones que en su disposición (Echeverría, 2002, p.16).

La visión holística de las competencias considera tanto las tareas desempeñadas como los atributos personales que le permiten a la persona un desempeño exitoso. También considera el contexto en el cual se lleva a cabo el trabajo y permite integrar la ética y los valores como parte del concepto de competencia laboral.

En este sentido, la competencia laboral implica la capacidad de movilizar una serie de atributos para trabajar exitosamente en diferentes contextos y bajo diferentes situaciones emergentes. Los conocimientos se combinan con las habilidades y con la percepción ética de los resultados del trabajo en el ambiente, con la capacidad de comunicarse y entender los puntos de vista de sus colegas y clientes, la habilidad para negociar e intercambiar informaciones, etc. (Vargas, Casanova y Montanaro, 2001, p.28).

Este enfoque entiende la competencia como una interacción dinámica entre conocimientos, habilidades, destrezas, actitudes y aptitudes movilizados de acuerdo al contexto en que se encuentre la persona, por lo que valora su capacidad para aplicar lo aprendido en la experiencia.

El presente trabajo optará por este último enfoque de competencias, por considerarlo el más completo e integral y se presentan a continuación algunos modelos inspirados en esta tendencia, creados por diversos autores.

➤ Modelos de Competencia Profesional

Existen distintas visiones del modelo de competencias, que indican de diversas formas cómo definir las y clasificarlas. Se presentan a continuación las visiones más difundidas y utilizadas mundialmente para trabajar las competencias.

* Modelo de Le Boterf (1991)

Este autor francés, especialista en las competencias y su desarrollo para la formación y en el mundo laboral, sostiene que existen dos tipos de competencia, los que se describen enseguida (Ver figura 5).

Figura 5. Tipos de competencia según Le Boterf (1991)

Tipos de competencias según Le Boterf	
Tipo	Definición
Competencia Técnica	Se refiere a los saberes (“saber”) como conjunto de conocimientos generales o especializados (tanto teóricos como técnicos) y a las técnicas (“saber hacer”), como manejo de métodos y técnicas específicas del trabajo.
Competencia Social	Se refiere a las motivaciones, los valores, la capacidad de relación con otras personas, en contextos tanto sociales como laborales.

Fuente: tomado del libro “Competencias evaluativas del profesorado de Educación Primaria”

Según este autor, “tener competencias, es disponer de los recursos necesarios para actuar con competencia. En efecto, puede ocurrir que una persona tenga muchas competencias y no sea competente, es decir, no saber combinarlas y movilizarlas dentro de una situación laboral” (Le Boterf, 2007, p. 46)

* Modelo de Bunk (1994)

El catedrático alemán, dedicado a estudios sobre el trabajo y el desarrollo del personal, define cuatro tipos de competencia y sostiene que “la integración de estas cuatro competencias parciales da lugar a la competencia de acción, que en rigor es indivisible” (Bunk, 1994, p.10). A continuación se definen los tipos de competencia según este autor (Ver figura 6):

Figura 6. Tipos de competencia según Bunk (1994)

Tipos de competencias según Bunk	
Tipo	Definición
Competencia Técnica	Se refiere al dominio como experto de las tareas y contenidos de un ámbito de trabajo, y los conocimientos y destrezas necesarios para su desempeño.
Competencia Metodológica	Implica la capacidad de reacción para saber aplicar el procedimiento adecuado a las tareas encomendadas y a las irregularidades que se presenten, encontrando vías de solución y transfiriendo adecuadamente las experiencias adquiridas a otros problemas de trabajo.
Competencia Participativa	Implica saber participar en la organización del puesto y del entorno de trabajo, siendo capaz de organizar y decidir y estar dispuesto a aceptar responsabilidades.

Fuente: tomado del libro "Competencias evaluativas del profesorado de Educación Primaria"

Bunk (1994) destaca la importancia de que las competencias se desarrollen en forma continua, ya que, según él, "el proceso de transmisión necesario para la integración de las competencias comienza el primer día de la formación profesional y, en tiempos caracterizados por el cambio, finaliza hasta llegar a la jubilación" (p.14).

* Modelo del Proyecto Tuning (2003)

La Comunidad Europea, en el marco de la creación del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), ha creado el Proyecto Tuning, destinado a desarrollar un sistema ordenado y comprensible de titulaciones que permita la transferencia de créditos y favorezca la movilidad de los estudiantes y los trabajadores dentro del continente, contando con una formación universitaria de calidad.

El Proyecto Tuning, para la convergencia de la Educación Superior Europea, asume el Modelo de Competencias para diseñar los Perfiles Profesionales que se compartirán en Europa, definiendo competencias de dos tipos: genéricas (o transversales) y específicas para cada titulación (Ver figura 7).

Figura 7. Tipos de competencia según Proyecto Tuning

Tipos de Competencia según Proyecto Tuning	
Tipo	Definición
Competencias Genéricas o Transversales	Atributos que debe tener un graduado universitario con independencia de su titulación. En ellas se pueden recoger aspectos genéricos de conocimientos, habilidades, destrezas y capacidades que debe tener cualquier titulado antes de incorporarse al mercado laboral. Ejemplos: Capacidad de análisis y síntesis, Habilidades en las relaciones interpersonales.
Competencias Específicas	Atributos que deben adquirir los futuros graduados durante la estancia en la universidad y deben ser definidas por la experiencia propia de la titulación. Se dividen en dos grandes grupos: aquellas relacionadas con la formación disciplinar que deben adquirir los graduados (competencias disciplinares y académicas) y las relacionadas con la formación profesional que deben poseer los futuros graduados (competencias profesionales).

Fuente: Tomado del libro “Competencias evaluativas del profesorado de Educación Primaria”

* Modelo de Echeverría (2005)

Este autor, catedrático de la Universidad de Barcelona con gran trayectoria en el estudio de las competencias profesionales, define cuatro tipos de competencias y a su vez las agrupa en dos categorías: el “saber” está constituido por las competencias técnica y metodológica y el “sabor” lo conforman las competencias participativa y personal.

El autor señalado define los tipos de competencia que propone desarrollar, como se muestra enseguida (Ver figura 8):

Figura 8. Tipos de Competencias según Echeverría (2005)

Tipos de Competencias según Echeverría		
	Tipo	Definición
SABER	Competencia Técnica (Saber)	Implica poseer conocimientos especializados y relacionados con determinado ámbito profesional, que permitan dominar de forma experta los contenidos y las tareas propias de la actividad laboral.
	Competencia Metodológica (Saber hacer)	Se refiere a saber aplicar los conocimientos adecuados a las tareas pertinentes, solucionar problemas de forma autónoma y transferir con ingenio las experiencias adquiridas a situaciones nuevas.
SABOR	Competencia Participativa (Saber estar)	Implica estar predispuesto al entendimiento interpersonal, dispuesto a la comunicación y cooperación con los demás y demostrar un comportamiento orientado al grupo.
	Competencia Personal (Ser)	Se refiere a tener una imagen realista de sí mismo, actuar de acuerdo a las propias convicciones, asumir responsabilidades, tomar decisiones y relativizar las posibles frustraciones.

Fuente: Competencias evaluativas del profesorado de Educación Primaria

La propuesta de Echeverría se muestra seguidamente (Ver figura 9):

Figura 9. Competencia de Acción Profesional.



Fuente: Competencias evaluativas del profesorado de Educación Primaria

Para el presente trabajo, la más adecuada es la propuesta de Echeverría, ya que incorpora los aportes de diversos autores y al mismo tiempo plantea una visión muy bien definida de las competencias, sus diversos tipos y su complementación mutua para llegar a formar la competencia de acción profesional, que es aquella en la que pretendemos basar este trabajo. Será el enfoque de Echeverría el que se utilizará para realizar más adelante la propuesta en relación a las competencias del profesorado que pretende plantear esta investigación.

Competencias Profesionales Docentes: conceptualización

Para comenzar, como señala Tejada (2009), “necesitamos ubicarnos en el amplio campo conceptual de las competencias, que en la última década ha gozado de gran efervescencia y que necesita posicionamientos prácticos y teóricos”, (p.1)

Entonces, para iniciar el desarrollo este tema, confirmaremos la concepción de “competencia” que este estudio considera, ya que la abundante literatura al respecto nos puede llevar a confusiones:

Competencia de acción profesional: Conjunto de conocimientos, procedimientos, capacidades y actitudes, complementarios entre sí, de tal manera que las personas han de “saber”, “saber hacer”, “saber estar” y “saber ser”, para actuar con eficiencia y eficacia ante las situaciones profesionales (Echeverría, 2005).

Considerando también que la palabra “docente” puede abarcar a diferentes profesiones y niveles educativos, precisaremos que, para efectos del presente trabajo, se nombrarán indistintamente los términos docente, profesor, maestro o educador para referirnos aquellas personas que desarrollan su labor educativa en un centro escolar y que han tenido formación pedagógica para desempeñarse como tales.

Habiendo aclarado los componentes fundamentales del tema a desarrollar, podemos entrar de lleno en las Competencias Docentes, coincidiendo con numerosos autores en que este concepto ha ganado aceptación paulatinamente a nivel mundial, constituyendo un aporte creciente a la mejora de los sistemas educativos, particularmente en lo que constituye un elemento esencial, como es el profesorado.

Las competencias docentes han transformado la formación de los docentes, su inducción a la profesión, su desarrollo profesional continuo y la evaluación de su práctica. Esta transformación ha operado a través de una mayor conciencia de lo que constituye una buena práctica y de la manera que esta práctica puede cultivarse y garantizarse (Danielson, 2011, p. 5)

Como diversos estudios lo confirman, entre los distintos elementos que componen un sistema educativo, la calidad de la enseñanza es un factor

determinante para promover el aprendizaje de los estudiantes, lo que constituye la misión fundamental de la escuela. Aunque coincidimos en que hay otros aspectos intervinientes en el logro de esta meta, tales como el currículum, al acceso a los recursos o la gestión escolar, entre otros, la importancia de la labor docente es incuestionable.

Independientemente del contexto educativo en el que se desenvuelva, cada día los profesores y profesoras de todo el mundo emprenden diversas acciones educativas y si se espera que los estudiantes aprendan de la mejor forma posible, deben darse ciertas condiciones:

Estas acciones requieren de una profunda comprensión de los contenidos, un exhaustivo conocimiento de los estudiantes y un amplio repertorio de estrategias pedagógicas. Altos niveles de aprendizaje de los estudiantes requieren altos niveles de habilidades docentes (Danielson, 2011, p. 6)

Las competencias docentes han tenido una evolución histórica que se inició hace cientos de años, definiendo los atributos personales deseables en los maestros, tales como una buena apariencia, un vestuario adecuado, un comportamiento moralmente intachable y otros aspectos por el estilo que poco tenían que ver con sus aptitudes y acciones pedagógicas.

Posteriormente, a comienzos de la década de 1980, el enfoque general antes señalado fue reemplazado por una perspectiva más sistemática, siendo pionera en este enfoque la educadora Madeline Hunter en Estados Unidos, quien, como indica Danielson (2011), “sostuvo que la docencia es una profesión y que, al igual que las demás profesiones, se basa en un cuerpo de conocimientos coherente” (p. 6).

Actualmente, los intentos por definir una buena docencia se han multiplicado a nivel mundial, tanto para diseñar la formación inicial y continua del profesorado como para desarrollar procesos de evaluación de su desempeño. Si bien algunos sistemas educativos recién se inician en estas propuestas, hay otros que llevan más de veinte años en esta tarea, cometiendo aciertos y errores, proceso del cual aquellos que comienzan pueden aprender, replicando sus aspectos positivos y adaptándolos a su realidad.

Dada la complejidad del trabajo que desempeñan los maestros en los distintos niveles educativos, no es sencillo determinar cuáles deberían ser sus competencias profesionales, ya que éstas implican una combinación de saberes, pero hay acuerdo en que este enfoque ha cambiado la visión del quehacer docente y ha iniciado una búsqueda por definir, con mayor o menor especificación, cuáles deberían ser sus competencias para realizar una buena labor educativa.

Partiendo de la base de que el profesorado puede desempeñarse en diferentes contextos educativos, por lo que es difícil hacer generalizaciones extrapolables a todas las realidades, diversos especialistas e instituciones han intentado determinar cuáles son las competencias que los (as) educadores deberían movilizar o demostrar en su práctica educativa.

A continuación se dan a conocer las propuestas de connotados(as) autores(as) del ámbito educativo en relación a las competencias los (as) profesores (as) y profesoras debería tener para realizar adecuadamente su labor.

2.2.4 Competencias profesionales del docente en la sociedad del siglo XXI

El creciente desarrollo de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación, el acelerado cúmulo de información y la omnipresencia de las

comunicaciones en el entorno social, contribuyen a que en el ámbito educativo se lleven a cabo las necesarias transformaciones para adecuarse a una sociedad en estado de cambio permanente, con nuevas necesidades y valores.

En el informe publicado por la OCDE en el año 1994 sobre «Calidad en la enseñanza» se confirma la necesidad de adaptarse a estas nuevas situaciones: «los nuevos desafíos y demandas hacia las escuelas y los profesores surgen a partir de unas expectativas nuevas y ampliadas sobre las escuelas. La investigación sobre la enseñanza y el aprendizaje muestra la necesidad de gestionar clases cada vez más diversas en términos étnicos, lingüísticos y culturales. Estos nuevos desafíos y demandas requieren nuevas capacidades y conocimientos por parte de los profesores. La situación actual es dinámica y variada. Las escuelas se organizan ahora de diferente forma, en términos tanto de las tareas como de las responsabilidades asignadas a los profesores y a la diferenciación de roles entre profesores... El alcance de estos desafíos y demandas y el ritmo de los cambios hacen que la situación actual sea diferente respecto de años anteriores. Los profesores deben ser capaces de acomodarse a continuos cambios dramáticos en algunos países tanto en el contenido de su enseñanza como en la forma de enseñar mejor».

No cabe duda de que las nuevas tecnologías están transformando la ecología del aula y las funciones docentes, y estos cambios están induciendo una mutación sistemática en las teorías y en las prácticas didácticas. El desarrollo tecnológico actual nos está situando ante un nuevo paradigma de la enseñanza que da lugar a nuevas metodologías y nuevos roles docentes.

Si consideramos que numerosos estudios corroboran que después de los factores familiares es la capacidad del profesor el factor determinante más influyente en el éxito de los estudiantes, con independencia de su nivel socioeconómico, esto justifica que centremos nuestra atención en definir las

competencias que habrán de desempeñar los profesionales de la educación ante el reto y demandas que la sociedad del siglo XXI plantea.

El profesor del tercer milenio deberá abordar otras nuevas tareas, desde una actitud abierta a los múltiples acontecimientos e informaciones que se generan a su alrededor. Y es que el cambio tecnológico se produce a una gran velocidad y requiere por parte de los profesionales un esfuerzo de adaptación, actualización y perfeccionamiento permanente.

En el momento actual no podemos seguir considerando a los docentes como almacenes del saber y por lo tanto dispensadores omnipotentes del conocimiento. En la sociedad de la información el modelo de profesor cuya actividad se basa en la clase magistral es obsoleto.

El profesor no puede ni debe competir con otras fuentes informativas, sino erigirse en elemento aglutinador y analizador de las mismas. En el momento que vivimos no basta con saber el contenido de la materia para enseñar bien. El profesor debe ser un conocedor de su materia, pero además ha de aprender a ser un experto gestor de información sobre la misma, un buen administrador de los medios a su alcance, y desde esta orientación, dinamizar el aprendizaje de sus alumnos. Una ayuda eficaz para la gestión de la información que aceleradamente se genera en la sociedad de la información y la comunicación con las Nuevas Tecnologías.

Desde esta perspectiva se desprende un cambio importante en el papel del docente, que pasará de ser expositor a guía del conocimiento y, en última instancia, ejercerá como administrador de medios, entendiendo que estos medios de comunicación constituyen un aporte muy significativo al cambio o innovación de la educación al generar nuevas posibilidades de expresión y participación.

El perfil del docente debiera configurarse como un profesional atento a todas las posibilidades de comunicación que el medio le ofrece, para hacer más adecuado, exitoso y atractivo el proceso de aprendizaje de los alumnos; un profesional que revise críticamente su propia práctica desde la reflexión de sus intervenciones como docente, y que pueda ayudar a sus alumnos a «aprender a aprender» en una sociedad cambiante y en constante evolución.

La tarea del profesor se dirige a que los alumnos aprendan por ellos mismos, entendido como aquel docente capaz de preparar oportunidades de aprendizaje para sus alumnos, la figura del profesor se entiende más como un tutor del proceso de aprendizaje.

El conocimiento se ha vuelto dinámico, y ello compromete a inducir destrezas y estrategias a los alumnos. La relación entre lo que se sabe y lo que se es capaz de aprender cambia día a día, y nos acercamos al aprendizaje a lo largo de la vida. Ante estos incesantes cambios debemos tomar una actitud de estar al día, prepararnos para los cambios y no establecer puntos de llegada sino procesos de evolución.

2.2.5. La formación continua frente al reto de la profesionalización docente.

Cuando se habla de cualquier profesión se encuentra que debe cumplir ciertas exigencias, pero si se refiere a los docentes las demandas por parte de la sociedad, son aún mayores, y más aún en este momento de la vista donde la tecnología e innovación está en auge.

Es entonces cuando el profesor tiene que vincular lo que aprendió durante su formación inicial y otra totalmente distinta además que no se puede enseñar: la experiencia, la cual solo se podrá conseguir mediante la práctica, en este caso

enseñando frente al grupo; por lo tanto lo aprendido en los estudios se va tornando insuficiente, se tiene que investigar, aplicarlo y esto irá generando un constante aprendizaje.

El aprendizaje permanente como competencia profesional que se desarrolla en la escuela.

Con el paso del tiempo se adquiere experiencia así como saberes, pero es necesario que exista una organización de los nuevos conocimientos, para que de esta forma se pueda comprender que se está haciendo, de qué manera, cuáles son los resultados, cómo será posible mejorar, y para esta última es indispensable que el maestro tenga en cuenta las competencias profesionales que desea fortalecer. Las competencias profesionales se van moldeando desde la formación inicial y se desarrollan en el ejercicio docente. El aprendizaje permanente es importante ya sea en la vida laboral o personal, porque de esta forma se dominan datos con referencias, herramientas intelectuales, conocimientos o actitudes que ayuden a comprender, adaptarse y actuar en diversos contextos y atender mejor los requerimientos sociales y laborales; algo importante es que este aprendizaje es independiente y necesita de la reflexión crítica, creatividad, iniciativa, resolución de problemas, entre otros. Las competencias para el aprendizaje permanente son: habilidad lectora así como escrita, comunicarse en más de una lengua, habilidades digitales, aprender a aprender.

Perspectivas profesionales que ofrece el trayecto formativo

El tiempo obstaculiza la formación o actualización del trabajo docente, sin embargo no es pretexto para que los profesores fortalezcan sus competencias profesionales, adquieran nuevos conocimientos y respondan las preguntas que surgen cotidianamente.

En fin, la formación continua es indispensable ya sea como superación profesional o para cumplir con las demandas que van surgiendo.

2.2.6 El taller como modalidad de trabajo en la formación de docentes

En la literatura existente encontramos diversas maneras de considerar el concepto de taller. Así, Ander Egg (1994) lo define como una forma de enseñar y sobre todo de aprender mediante la realización de algo que se lleva a cabo conjuntamente. En un taller se proponen estrategias formativas de carácter eminentemente práctico que permiten propiciar la formación y desarrollo de habilidades y competencias en los docentes. El taller se presenta como un espacio para la reflexión, el debate y la confrontación de ideas y conocimientos buscando la construcción colectiva de conceptos y teorías en torno al saber científico, generando un encuentro de los saberes propicio para el trabajo en equipo e interdisciplinario, para el diálogo, para la reflexión y acuerdos entre los diferentes actores del proceso formativo en función de construir una comunidad de aprendizaje en que se favorezca el desarrollo de competencias individuales y la manifestación de construcciones colectivas desde las distintas áreas del conocimiento (Urrego Tobón, 2011).

El taller constituye una modalidad de trabajo, cuya elección se fundamenta en tres ejes (Rodríguez Araya, M. R. y Fontana Hernández, A., 2014):

1. Ofrece un espacio para la atención de las necesidades específicas del grupo de participantes, abordando temáticas de interés para los involucrados.
2. Permite la participación en el desarrollo de las actividades a través de un proceso de interacción e intercambio de conocimientos y de experiencias, lo cual incrementa la motivación, el sentimiento de logro, la empatía y la colaboración de los participantes en un aprendizaje significativo.
3. Posibilita la visualización, en la cual se combinan los dos aspectos anteriores: el intercambio que se da en los talleres promueve, a su vez, que se satisfagan las necesidades específicas de quienes participan.

Para fortalecer la formación de los docentes y transformar la acción en el aula, Lerner, D., Stella, P. y Torres, M.; 2009, proponen que:

[...] “Promover la elaboración por parte de los docentes de herramientas conceptuales que les permitan operar con autonomía es también fundamental, ya que enseñar es una tarea difícil que requiere de profesionales autónomos: solo si los docentes se apropian de los conocimientos didácticos disponibles será posible que asuman la responsabilidad de sostener y hacer crecer las transformaciones producidas en su práctica. El proceso formativo teje entonces estrechas relaciones entre los espacios de discusión, reflexión y planificación con los docentes y la realización en el aula de proyectos didácticos” (p. 17).

Se presenta de esta manera la modalidad taller como “una estrategia de trabajo colaborativo muy enriquecedora, porque permite no solo atender las necesidades educativas que presenta el grupo de participantes, sino potenciar mayores destrezas y habilidades en el ámbito personal y social, según sus intereses y motivaciones” (Rodríguez Araya, M. R. y Fontana Hernández, A.; 2014, p. 202).

2.2.7. Gestión Educativa Estratégica

De acuerdo con el Modelo de Gestión Educativa Estratégica, la noción que subyace a la gestión estratégica constituye el hilo conductor del proceso de formación y desarrollo de competencias en educación. Se parte de la certeza de que la gestión estratégica es una competencia en sí misma y al mismo tiempo una metacompetencia porque involucra a varias en su aplicación.

La gestión educativa se establece como una política desde el sistema para el sistema; marca las relaciones, articulaciones e intercambios entre currículos, programas de apoyo y propuestas que aterrizan en la escuela. Contiene, por lo tanto, a las tres categorías de gestión señaladas: institucional, escolar y

pedagógica, ya que en conjunto forman parte del sistema educativo. Para que una gestión educativa sea estratégica, ha de concretarse a partir de ciclos de mejoramiento constante de procesos y de resultados, que se desarrollan con la implementación de ejercicios de planeación y de evaluación.

De acuerdo con Pozner (2000), la gestión educativa estratégica es una nueva forma de comprender, de organizar y de conducir, tanto al sistema educativo como a la organización escolar; pero esto sólo es así cuando el cálculo estratégico situacional y transformacional se reconoce como uno de sus fundamentos y sólo en la medida en que éste precede, preside y acompaña a la acción educativa de modo tal que, en la labor cotidiana de la enseñanza, llega a ser un proceso práctico generador de decisiones y de comunicaciones específicas.

Las principales características de la gestión educativa estratégica son:

- a) Centralidad en lo pedagógico. Parte de la idea de que las escuelas son la unidad clave de organización de los sistemas educativos consiste en la generación de aprendizajes para todos los alumnos.
- b) Reconfiguración, nuevas competencias y profesionalización. Supone la necesidad de que los diversos actores educativos posean los elementos indispensables para la comprensión de nuevos procesos, de las oportunidades y de las soluciones a la diversidad de situaciones.
- c) Trabajo en equipo. Que proporcione a la institución escolar una visión compartida acerca de hacia dónde se quiere ir y cuáles son las concepciones y los principios educativos que se pretenden promover. También tiene que ver con los procesos que faciliten la comprensión, la planificación, la acción y la reflexión conjunta acerca de qué se quiere hacer y cómo, que para ser efectivos deben desarrollarse de manera colegiada.
- d) Apertura al aprendizaje y a la innovación. Ésta se basa en la capacidad de los docentes de encontrar e implementar nuevas ideas para el logro de sus objetivos educacionales; así como para romper inercias y barreras, favoreciendo la

definición de metas y priorizando la transformación integral. Las organizaciones abiertas al aprendizaje son capaces de encarar y resolver sistemáticamente situaciones adversas, generar nuevas aproximaciones, aprender de la propia experiencia y de la de otros, y originar conocimiento y trasladarlo a sus prácticas.

e) Asesoramiento y orientación para la profesionalización. Consiste en que existan espacios de reflexión para la formación permanente, para “pensar el pensamiento”, repensar la acción, ampliar el poder epistémico y la voz de los docentes; se trata de habilitar circuitos para identificar áreas de oportunidad y para generar redes de intercambio de experiencias en un plan de desarrollo profesional.

f) Culturas organizacionales cohesionadas por una visión de futuro. Sugiere plantear escenarios múltiples ante situaciones diversas, a partir de objetivos claros y consensos de altura para arribar a estadios superiores como institución; donde los actores promuevan una organización inteligente, rica en propuestas y creatividad que estimulen la participación, la responsabilidad y el compromiso compartido.

g) Intervención sistémica y estratégica. Supone visualizar la situación educativa, elaborar la estrategia y articular acciones para lograr los objetivos y las metas que se planteen; hacer de la planificación una herramienta de autorregulación y gobierno, para potenciar las capacidades de todos para una intervención con sentido.

La gestión educativa estratégica cobra un fuerte sentido en razón de que los docentes la asuman como un modo regular de pensar y hacer, para plantear acciones siempre en función de retos y perspectivas de largo alcance. En este contexto, se requiere vislumbrar nuevos caminos, nuevos cómo para la construcción de una gestión educativa estratégica capaz de abrir al sistema educativo y, en específico, a las escuelas, al aprendizaje permanente que genere respuestas a los retos actuales.

2.2.8 Los componentes del Modelo de Gestión Educativa Estratégica.

Hablar del Modelo de Gestión Educativa Estratégica (MGEE) supone un saber complejo y en evolución permanente, que se integra por aspectos representativos y relevantes del quehacer de un grupo de actores educativos, en un espacio y momento determinados. Este modelo se define como el conjunto de representaciones valiosas que clarifican los factores y los procesos de transformación de la gestión en sus distintos niveles de concreción.

De esta manera, de acuerdo con Loera (2004) el MGEE recupera componentes clave derivados de los movimientos de cambio educativo que reconocen los rasgos más relevantes y aportan fundamentos emanados del proceso de transformación educativa de las escuelas beneficiadas por el Programa Escuelas de Calidad. Así, emerge una propuesta innovadora con el propósito de contribuir y orientar la transformación de la gestión de las escuelas, con un enfoque estratégico.

Los componentes requeridos para la operación del MGEE: Liderazgo Compartido, Trabajo Colaborativo, Participación Social Responsable, Planeación Estratégica y Evaluación para la Mejora Continua, todos ellos interdependientes, pues la aplicación de uno, implica la puesta en práctica de los demás.

Los Principios de la Calidad y de la Gestión Educativa son la plataforma sobre la cual se sustenta el MGEE. Ambos como referentes de las prácticas y relaciones de los actores educativos, en su dinámica cotidiana.

La gestión educativa estratégica ofrece amplias posibilidades para el desarrollo de nuevas y renovadas prácticas y relaciones de los actores educativos tendientes a favorecer las competencias del perfil de egreso de los estudiantes de educación básica. En este sentido, el propósito fundamental del MGEE es

fomentar progresos constantes en las formas de gestión para potenciar las condiciones que detonen mejores resultados de logro educativo, al promover competencias colectivas y prácticas innovadoras de gestión institucional, escolar y pedagógica, donde cada actor escolar asuma su compromiso con la calidad educativa.

Por ello, el Modelo de Gestión Educativa Estratégica genera un proceso de mejora continua que parte de un esfuerzo colectivo por sistematizar, comprender y aplicar los conceptos fundamentales que lo conforman. Su naturaleza flexible permite un compromiso serio por la acción educativa, que es compleja, singular y diversa, y necesita ser sintetizada, abstraída y esquematizada mediante los elementos que más le caracterizan.

En este sentido, el MGEE aporta elementos, su proyección y sus significados; así como la posible correlación entre éstos, en un intento por poner en marcha nuevas formas de hacer en educación. Es decir, imprimir una cultura de transformación constante y progresiva de la gestión institucional, escolar y pedagógica que decante en los resultados de logro educativo; que tenga su razón de ser en las escuelas y en los colectivos, donde lo cotidiano transcurra en un clima organizacional, innovador y abierto al aprendizaje para desarrollar la tarea fundamental de formar para la vida.

Este enfoque propone avanzar en la construcción de nuevas formas de gestión, práctica docente y de participación social, que permitan transformar la cultura organizacional y el funcionamiento de las escuelas públicas de educación básica; la estrategia es apoyar las acciones que cada centro escolar decida para mejorar tanto la calidad del servicio educativo como los resultados de aprendizaje, a través de una reorientación de la gestión institucional —federal y estatal— para ampliar los márgenes de decisión escolar; de asesoría y de acompañamiento especializado que enriquezca el proceso de transformación escolar; con apertura

de espacios para la participación social responsable y la provisión de recursos financieros administrados directamente por la escuela.

Así, el MGEE busca generar prácticas innovadoras, alentar el trabajo colegiado orientado a resultados con objetivos precisos, considerar a la evaluación como base para el mejoramiento continuo y transformar la escuela en una institución dinámica que genere oportunidades diferenciadas para que todos sus estudiantes logren aprendizajes relevantes para su vida presente y futura.

El objetivo de los componentes del Modelo es intervenir de manera proactiva, en función de logros educativos concretos y de las circunstancias del contexto, para orientar el cambio y la transformación escolar a través del fortalecimiento del liderazgo y del trabajo colaborativo, guiados por una misión y una visión compartidas, apoyadas en la corresponsabilidad social; en este sentido, se convierten en pilares fundamentales para impulsar el cambio y la transformación de los centros escolares.

A continuación, se describen cada uno de los componentes del MGEE para que los colegiados escolares analicen sus alcances y determinen alternativas viables para su desarrollo y su fortalecimiento en pro de los procesos de mejora continua de cada centro educativo.

2.2.8.1 Liderazgo compartido

De acuerdo al Modelo de Gestión Educativa Estratégica, el liderazgo se asocia con el desempeño del directivo, por ser considerado el líder por excelencia de una institución, es necesario admitir la existencia de una estructura organizativa, donde hay una micropolítica que determina el rol de los actores, para poder identificar otros liderazgos. Pensar en el liderazgo de manera unipersonal sería creer que

sólo el directivo puede desarrollarlo, no obstante debe advertirse que en cada institución o instancia educativa suele haber liderazgos no reconocidos o no compartidos, por lo que es necesario considerar las competencias que ofrece cada uno de los actores escolares y aprovecharlas para fortalecer la planeación, la ejecución, el seguimiento y la evaluación de algunos de los procesos, con el fin de favorecer el involucramiento y el compromiso sostenidos de todos los involucrados, para mejorar nuestros resultados educativos.

La cuestión es ¿cómo compartir los diferentes liderazgos al igual que las diversas potencialidades de una organización? y ¿cómo hacer que las competencias de quienes integran una organización puedan potenciarse en función de un liderazgo conjunto?

Este componente pretende plantear esas y otras preguntas, asumiendo que puede haber muchas respuestas, por ejemplo, de quien ejerce un liderazgo institucional que no precisamente está determinado por un nombramiento, sino que lo construye y lo aplica día a día; o de quien tiene un liderazgo natural, mas no oficial, es decir, quien es líder, pero no directivo; o bien, de quien no es líder por considerarlo un atributo que no le corresponde o que no puede desarrollar; son situaciones diferentes que dan cuenta de que existen valores del liderazgo por descubrir y, más aún, por aprovechar.

Un buen liderazgo es determinante para lograr los propósitos que resultan fundamentales para la calidad educativa, la transformación de la organización y el funcionamiento interno de las escuelas, así como de la gestión de la función supervisora; el desarrollo de una gestión institucional centrada en la escuela y el aseguramiento de los aprendizajes y, en general, el alineamiento de toda la estructura educativa hacia el logro educativo.

Con el propósito de revisar algunas definiciones que dan cuenta de la evolución conceptual, en seguida se hace un recorrido por lo que ha sido el liderazgo desde la visión de los investigadores, con el fin de concretar una noción básica del tipo de liderazgo que se quiere proyectar.

El liderazgo directivo efectivo es definido por Kotter (1990) como el proceso de conducir a un grupo de personas en una determinada dirección por medios no coercitivos, es decir, el papel que juega el directivo, que va más allá del desempeño del puesto en función del nombramiento, que se preocupa y se ocupa del desarrollo de los procesos, al igual que de las personas. Así, prevalece un interés superior por lograr los objetivos y por cumplir las metas, que además son compartidas por el equipo de docentes, personal de apoyo, padres de familia y alumnos (Modelo de Gestión Educativa Estratégica, 2010; p. 90).

También se puede entender al liderazgo como un conjunto de prácticas intencionadamente pedagógicas e innovadoras; diversidad de prácticas que buscan facilitar, animar, orientar y regular procesos complejos de delegación, negociación, cooperación y formación de los actores educativos.

El liderazgo dinamiza las organizaciones educativas para recuperar el sentido y la misión pedagógica desarrollada a partir de objetivos tendientes a lograr aprendizajes potentes y significativos para todos los estudiantes.

Para que un individuo pueda desarrollar un liderazgo necesita tener conocimiento del sector, y también una visión compartida con sus colaboradores, conducirse con honestidad y compromiso con los intereses colectivos y capacidad para relacionarse con las personas.

Es importante destacar que el liderazgo no es una atribución directa, sino una particularidad personal en construcción permanente y que se expresa en

prácticas concretas y en ámbitos específicos; para ello se requiere enfocar el ejercicio del liderazgo en un plano de relaciones horizontales y mantener, ante todo, un clima laboral agradable entre los colegas y los compañeros del centro de trabajo que se comparte, que no sólo contribuya a la administración eficaz de la organización, sino que desarrolle el potencial para producir cambios necesarios y útiles.

Ahora bien, existen definiciones, estilos y tipologías del liderazgo, de acuerdo con momentos y competencias; al liderazgo compartido algunos investigadores como Murillo (2005) lo denominan liderazgo distribuido, y no es una tipología suficientemente desarrollada e implementada, es apenas un nuevo marco teórico conceptual para analizar y enfrentar los liderazgos predominantes con el fin de detonar prácticas concretas donde, por un lado, se defina el papel del director y, por otro, se generen las condiciones para que los demás miembros de la comunidad se involucren en torno a una misión y una visión comunes.

Por su parte, el liderazgo transformacional es uno de los paradigmas que más han sido adoptados por los directivos en la orientación de sus funciones, éste se define como aquel que retoma las condiciones individuales y estimula el desarrollo intelectual. En el caso de la organización escolar, Pascual (1993) agrega un factor más, denominado tolerancia psicológica, entendida como los factores interdependientes que se manifiestan en conductas tales como el hecho de que motiven a sus colaboradores para que hagan más de lo que en principio esperaban hacer, que eleven los niveles de confianza y consigan, además, superar sus propios intereses inmediatos, como dice Maureira (2004), en beneficio de la misión y de la visión de la organización.

Casares (2003) señala que directores escolares y administradores de escuelas deben ser verdaderos líderes, “no sólo administradores”, sino ejecutivos emprendedores orientados hacia resultados con un espíritu de cambio y

crecimiento permanente de la calidad de sus servicios y de su administración escolar, es decir, un líder no puede conformarse con asegurarse de que “todo marche bien”, sino que debe buscar permanentemente fórmulas y estrategias que logren que “todo esté mejor”, involucrando al equipo de colaboradores en esa búsqueda, en la formulación de propuestas y alternativas de solución.

Visto así, el liderazgo transformacional, según Bernal (2001), puede ser el más eficaz y el adecuado para dirigir u organizar los centros de trabajo o las dependencias, siempre hacia el cambio y hacia la mejora y, dado que se está frente a una situación caracterizada especialmente por la variable del “cambio”, se presenta hasta ahora como el que mejor se adapta a la situación que viven los centros de trabajo y las dependencias de servicios educativos.

Por tanto, reflejar la presencia o ausencia de liderazgo en los centros de trabajo es y será siempre una parte concomitante a la calidad educativa; es por ello que debe ser considerado factor para la transformación de la gestión directiva.

En el caso de los centros educativos, si se considera que el director es el administrador de la organización llamada “escuela” como señala Owens (1976), y entre las funciones que le competen está una esencial: ejercer liderazgo, entonces, “independientemente del estilo de dirección que se desarrolle en una institución educativa, la dirección tiene una influencia significativa, ya que su actuación incide en todos los procesos; en el comportamiento del personal, de los alumnos, de coordinación, en la definición del trabajo, la planificación, supervisión de la tarea y personal, y otros”, sostiene Rosales (2000).

Gerstner (1996), atinadamente, señala que toda aquella escuela que quiera ser exitosa deberá contar con un líder efectivo. En realidad, el liderazgo efectivo es el rasgo que distingue a las mejores escuelas; en toda escuela que ha mejorado drásticamente el desempeño de los alumnos, que ha cambiado las

actitudes de los estudiantes y maestros o instrumentado reformas radicales, hay individuos visionarios y empeñosos que muestran el camino.

El realizar esta breve descripción de las tipologías permite determinar las prácticas establecidas o recurrentes e identificar que es necesario impulsar el cambio cultural que entraña el compromiso y la implicación de todos los miembros en la marcha, el funcionamiento y la gestión, donde el directivo pasa de ser un mero gestor burocrático a ser el principal impulsor del desarrollo profesional de sus compañeros, al incorporarlos en el logro de la visión común, promover acuerdos y metas comunes en un clima de colaboración, apertura y confianza, lo más lejos posible de la competitividad entre las partes y el individualismo.

Esta desafiante propuesta, de acuerdo con Murillo y Muñoz-Repiso (2002), implica aprovechar las competencias, los esfuerzos e ilusión de toda la comunidad involucrada “enrolando” a los distintos miembros, según la actuación requerida, más que delegando tareas y responsabilidades. En este sentido, la coordinación y el aprendizaje colectivo se hacen imprescindibles y se abren múltiples posibilidades, no sólo en el logro de los objetivos comunes, sino también en el desarrollo de las personas y de la organización, pues en la medida en que todos desempeñan un rol de líder, la frontera entre líder y seguidores, se disipa, sin que por ello se corra el riesgo de perder el rumbo y el sentido de la organización, ni la responsabilidad de cada uno de los miembros; se trata pues, de una nueva forma de trabajar coordinadamente por un grupo de personas que deciden y actúan de manera colaborativa.

2.2.8.2 Trabajo colaborativo

Un equipo es un conjunto de individuos con habilidades complementarias, que dependen unos de otros para establecer y cumplir propósitos y metas compartidas.

Cuando estas personas suman esfuerzos para resolver un objetivo común consiguen desarrollar una buena comunicación, altos niveles de confianza, cooperación y colaboración. Para distinguir la efectividad en un trabajo de equipo, habrá que remitirse a su capacidad de organización, a su funcionamiento y a sus resultados.

La colaboración se refiere a la expresión de una cultura efectiva de apoyo, encaminada a dotar a la institución escolar de una visión compartida acerca de hacia dónde se quiere ir y de cuáles son las concepciones y los principios educativos que se quieren promover.

La conformación de equipos de trabajo se da en tiempos y formas diversas, esto no significa tácitamente que sus miembros trabajen en colaboración, pues se presentan implicaciones necesarias de reconocer, como la adaptación de los nuevos miembros a las formas de trabajo existente, la conjunción de liderazgos, la apropiación de los propósitos de grupo, la inclusión en tareas colectivas y la aportación de la individualidad para la construcción colectiva, entre otras.

Estas implicaciones se convierten en tarea fundamental de una organización; se requiere de esfuerzos que tienen sentido siempre y cuando se concentren en lograr la concurrencia de factores como voluntad, decisión y participación por parte de los miembros del grupo, de los que muestran alguna resistencia a los propósitos generales y de los que se integran. Establecer dinámicas de colaboración en un equipo se convierte, entonces, en una tarea compleja y permanente, pues de ello depende el funcionamiento del equipo.

Un trabajo colaborativo en las instituciones educativas implica procesos que faciliten la comprensión, la planificación, la acción y la reflexión conjunta acerca de qué se quiere hacer y cómo. Establecer un sistema de colaboración contribuye a la generación de un clima organizacional en el ámbito del sistema educativo,

escuela y aula, que posibilite la libre expresión, la comunicación bidireccional, el diálogo en el tratamiento y en la resolución de conflictos, la confianza, la armonía y el respeto en las relaciones interpersonales, donde se lleguen a acuerdos y se cumplan.

Un clima de “colegas” es una condición clave para asegurar el éxito de los propósitos fundamentales del equipo; puede facilitar tareas de organización para enfrentar retos complejos y representa, además, una plataforma para enfrentar otros desafíos.

En suma, se entiende al trabajo colaborativo como la conjunción de esfuerzos de una organización educativa para lograr objetivos comunes en el marco de una cultura efectiva de apoyo, encaminada a alcanzar una visión compartida; impulsar este componente supone una comunicación abierta, el intercambio de ideas y el aprovechamiento de la pluralidad de estrategias en un estricto orden profesional.

2.2.8.3 Planeación estratégica

Retoma el sentido del qué, del cómo, del cuándo y del para qué se planea. Desarrollar la planeación, en las escuelas que han “vivido” el MGEE, requirió de un instrumento estratégico que dinamizara los demás componentes y, al mismo tiempo, facilitara la intervención sobre la gestión escolar desde la perspectiva de los actores educativos. Éste fue el Plan Estratégico de Transformación Escolar (PETE). Es definida como el proceso sistémico y sistemático para la mejora continua de la gestión, derivado de la autoevaluación y basado en consensos; que direcciona las acciones de un colectivo hacia escenarios deseados a mediano plazo; es participativa cuando se involucra a los alumnos, padres de familia, maestros, al director, al supervisor, jefe de sector o de enseñanza, entre otros

actores interesados en el diseño, en la ejecución y en el seguimiento del plan escolar.

Cuando la planeación es un proceso que se realiza de forma permanente, participativa y con base en consensos, no hay un planificador sino un facilitador de la planificación situada dentro de la comunidad educativa; misma que se convierte en un sistema autogestivo. Para efectos de evitar ambigüedades entre el significado y el uso de los términos planeación (ser) y planificación (hacer), desde esta perspectiva, la primera hace alusión a lo que se piensa transformar y la segunda al modo de concretar y documentar lo que se piensa.

La planeación estratégica aplicada a la gestión educativa intenta responder a preguntas como ¿qué propósitos institucionales fundamentales (misión) se intentan cumplir?, ¿qué cambios se deben realizar en las formas tradicionales de gestión para lograr tales propósitos? y ¿cómo se van a realizar esos cambios?

Las estrategias son el camino que se debe transitar para lograr los objetivos y las metas planteadas, en tanto los compromisos son la garantía que se establece para cumplirlos. En este sentido, atiende tanto a objetivos como a medios y al proceso de crear una viabilidad para éstos. El fin de la planeación es exponer las bases para acuerdos generales y el establecimiento de oportunidades para la atención de necesidades.

Aplicar las políticas y los programas institucionales para impulsar la calidad del sistema educativo requiere de la formulación de estrategias creativas y eficaces, que orienten los recursos hacia el logro de los resultados definidos en la política educativa actual. Por ello, esta visión favorece la planeación estratégica en las instancias educativas, al considerar lo siguiente:

- Evitar la “parálisis por el análisis”, que ocurre cuando los resultados estratégicos son insuficientes para satisfacer las demandas de la sociedad.

- Dar un tratamiento adecuado a las resistencias personales para adoptar la cultura de la planeación y evaluación institucionales como estrategias de mejoramiento continuo de la calidad educativa.
- Mantener la continuidad en la elaboración y aplicación de planes estratégicos para obtener los resultados esperados.

Desarrollar la planeación estratégica contribuye a que las instituciones educativas no solamente reaccionen ante las demandas de sus universos de atención, si no también permite monitorear los avances y tomar decisiones oportunas; requiere de lo siguiente:

- Claridad en la misión y la visión de futuro.
- Considerar los valores que comparte el personal de la institución educativa.
- Contemplar la realización de un balance de los recursos físicos, humanos, académicos y económicos con los que se cuenta para responder a las expectativas y satisfacer las necesidades de la sociedad.
- Proyección de las acciones y decisiones a realizar en el corto, mediano y largo plazo.
- Evaluar los procesos y los resultados en los diferentes plazos.

Para que contribuya a la mejora continua la planeación debe ser realista y objetiva; considerar datos, hipótesis o supuestos; apuntar hacia la construcción conjunta y basarse en un compromiso compartido por quienes intervienen en el proceso educativo.

Ésta, se expresa en planes estratégicos y se concreta en programas anuales de trabajo, donde se organizan todas las acciones institucionales al pensar día con día obtener resultados en un mes o en un año, pero sin olvidar la visión estratégica, es decir, los resultados que se quieren lograr a mediano y largo plazos.

En el marco del MGEE, la planeación estratégica considera elementos básicos como la misión, la visión, los objetivos, las estrategias, las metas, las acciones e indicadores, que son referentes para la institución en términos del alcance máximo de los propósitos bajo su responsabilidad. Además, delimitan el campo de acción de la institución y permiten a los actores educativos contar con un panorama general respecto de las grandes líneas de trabajo y los resultados por alcanzar. Del mismo modo, definen la población beneficiaria y canalizan los esfuerzos en la dirección adecuada. Por lo tanto, y de acuerdo con Loera (2003), sirven como base en el proceso de planeación, programación y presupuestación. Precisamente, el factor “planeación” es crucial en los procesos de transformación, pues lo que se planifica es justamente el cambio.

2.2.8.4 Participación social y responsable

La participación social parte de las opiniones de la sociedad y sus organizaciones como evaluadoras de las políticas públicas para que éstas sean modificadas o reelaboradas al ejercer cierta presión considerando el bien común. En el caso de la escuela está referida a la participación de los padres de familia, de la comunidad y organismos interesados en el acontecer del centro educativo, en cooperar con el colegiado en la formulación y en la ejecución del plan escolar, tomando decisiones conjuntas y realizando tareas de contraloría social.

Los órganos oficiales que desde la escuela estimulan dicha relación, aunque no son limitativos, son los Consejos Escolares de Participación Social (CEPS), y las Asociaciones de Padres de Familia (APF); sin ser las únicas formas de coordinación entre actores educativos, se reconocen como necesarias para la toma de acuerdos que beneficien a la comunidad escolar.

Con la colaboración de la comunidad se origina una nueva actitud ante las autoridades escolares y municipales; la población, a través de su participación colectiva, procura resolver aquellos problemas que están dentro de sus posibilidades en corresponsabilidad con el fin de asegurar el bienestar general.

2.2.8.5 Evaluación para la mejora continua

Este componente se define como la valoración colectiva y crítica de los procesos implementados en sus fases de planeación, desarrollo e impacto, caracterizada por una actitud de responsabilidad por los resultados propios y de apertura a juicios externos, factores fundamentales para la toma de decisiones.

Los individuos, al igual que las instituciones, tienden a hacer juicios de valor referentes a determinados aspectos de la vida cotidiana; en el ámbito de la educación se considera que la importancia de emitir tales juicios consiste en que estén orientados a un destino predeterminado: la mejora continua de los procesos.

Así, se busca superar el enfoque tradicional de la evaluación educativa que se limita a la calificación y a la acreditación y, en un momento dado, a controlar o sancionar de manera cuantitativa el fenómeno educativo, que es esencialmente cualitativo.

El término “evaluación” es común en la vida cotidiana de las escuelas; está presente en el lenguaje de los docentes, de los directivos y, evidentemente, de las autoridades educativas. Si se profundiza un poco, es posible observar que se utiliza como sinónimo de pruebas, exámenes, test; instrumentos todos que son parte de un proceso de medición. Asimismo, la evaluación se suele asociar con el término y la acción de calificar, relacionado más con la acreditación. Lo anterior, de acuerdo con Tapia (2003-1), es sólo parcialmente correcto, pues la significación del término alude a aspectos particulares de la evaluación.

Si se observa a la evaluación en su sentido riguroso y se considera como estrategia o método de trabajo de los directivos y maestros, cobra un significado más amplio, como se aprecia en la definición de Olga Apud (2000):

Es un proceso o conjunto de actividades programadas de reflexión sobre la acción, apoyado con procedimientos sistemáticos de recolección, análisis e interpretación de información con la finalidad de emitir juicios fundamentados y comunicables sobre las actividades, resultados e impactos de un programa [de acción] y formular recomendaciones para tomar decisiones que permitan revisar las acciones presentes y mejorar las acciones futuras. (p. 32)

Otra conceptualización dada por Casanovas, en Ruiz (1995), refiere que la evaluación es:

Un proceso sistemático de recogida de datos incorporado al sistema general de actuación educativa, que permite obtener información válida y fiable para formar juicios de valor acerca de una situación. Estos juicios, a su vez, se utilizarán en la toma de decisiones consecuente, con objeto de mejorar la actividad educativa valorada. (p. 169)

Se trata de acciones que implican un proceso de conocimiento: recopilar y analizar información, formular juicios de valor, tomar decisiones y diseñar nuevas formas de acción.

En esta dinámica es fundamental que las distintas instancias educativas se asuman en constante mejoramiento, que realicen los ejercicios evaluativos como puntos de partida, de llegada y de reorientación de la tarea educativa, sus métodos, sus formas y sus fines.

La evaluación como medio para la revisión de los procesos y resultados en el aula, en la escuela, en la zona o sector y en los niveles del sistema permite la formulación de estrategias y de acciones de intervención propias para cada

situación, mismas que deben discutirse, acordarse y consensuarse para potenciar la satisfacción colectiva en función de mejoras sustanciales.

Para tal efecto, se requiere de una evaluación inicial que sirva como punto de partida y comparación respecto de las posibles mejoras, así como la evaluación de seguimiento y la final, para reconocer el alcance de las metas, como punto de llegada, en un ciclo escolar.

En la medida en que se implementen ejercicios de evaluación, con tendencia a la mejora, se elevan las expectativas de cada actor educativo. Ahora bien, establecer una cultura de evaluación orientada a la mejora, habilita a los actores educativos para actuar con oportunidad ante diversos escenarios, pues los ejercicios de valoración permiten no solamente determinar los avances sobre lo planteado, sino la formulación de mejoras a la planeación misma.

En el contexto del Modelo de Gestión Educativa Estratégica, la evaluación es un componente imprescindible a la planeación, pues no es posible diseñarla y medir su avance e impacto en la mejora que estamos buscando sin valorar; al mismo tiempo, para realizar el ejercicio de evaluar y de planear es fundamental la puesta en práctica del liderazgo, del trabajo colaborativo y del involucramiento de los padres de familia y de otros actores externos; y todo lo anterior en un plano que les permita tomar decisiones responsables en un marco de corresponsabilidad, transparencia y de rendición de cuentas.

2.3 MARCO NORMATIVO

En este apartado se integran las bases legales o constitucionales en las que se enmarca el problema. Enuncia los acuerdos internacionales, planes de desarrollo, planes sectoriales de educación, documentos curriculares, planes y programas de estudio, leyes y reglamentos relacionados con el tema. Se describe lo referente a

la Reforma Integral de la Educación Básica (RIEB) con énfasis en el análisis del nivel de primaria.

2.3.1 Definición, perfil y funciones de los Asesores Técnico Pedagógicos

De acuerdo al *Marco General para la Organización y el Funcionamiento de la Asesoría Técnico Pedagógica con Carácter Temporal*. Ciclo escolar 2014-2015: La Asesoría Técnico Pedagógica se concibe como el conjunto de acciones y servicios que tienen la finalidad de contribuir a mejorar la calidad de la educación, mediante el apoyo y el acompañamiento a Directivos, Docentes y Técnico Docentes, particularmente para valorar y promover las prácticas de la evaluación interna y externa a la escuela, fortalecer a las escuelas mediante la mejora de la gestión escolar, orientar el desarrollo profesional docente, planificar la enseñanza y analizar los propósitos, contenidos y enfoques didácticos de los programas de estudio.

El perfil de los Asesores Técnico Pedagógicos con funciones de Tutoría toma como referente las dimensiones del perfil Docente y Técnico Docente, así como otros dominios específicos propios de la función tutora. Por lo tanto un ATP debe conocer a los alumnos, sabe cómo aprenden y lo que deben aprender; organiza y evalúa el trabajo educativo y realiza una intervención didáctica pertinente; se reconoce como profesional que mejora continuamente para apoyar a los alumnos en su aprendizaje; asume las responsabilidades legales y éticas inherentes a su profesión para el bienestar de los alumnos y; participa en el funcionamiento eficaz de la escuela y fomenta su vínculo con la comunidad para asegurar que todos los alumnos concluyan con éxito su escolaridad.

Anteriormente se mencionaron los dominios y funciones que debe poseer un ATP de acuerdo a este documento, sin embargo, reconozco que presento deficiencias en la adquisición de éstos.

Con el propósito de consolidar una ruta propia y pertinente para reformar la Educación Básica de nuestro país, durante la presente administración federal se ha desarrollado una política pública orientada a elevar la calidad educativa, que favorece la articulación en el diseño y desarrollo del currículo para la formación de los alumnos de preescolar, primaria y secundaria; coloca en el centro del acto educativo al alumno, al logro de los aprendizajes, a los Estándares Curriculares establecidos por periodos escolares, y favorece el desarrollo de competencias que les permitirán alcanzar el perfil de egreso de la Educación Básica.

Hay que tener en cuenta que el Plan Nacional de Desarrollo 2013-2018 tiene como una de sus metas nacionales: un México con educación de calidad, con la cual pretende garantizar un desarrollo integral de todos los mexicanos y así contar con un capital humano preparado que sea fuente de innovación y lleve a todos los estudiantes a su mayor potencial humano.

Elevar la calidad de la educación implica, necesariamente, mejorar el desempeño de todos los componentes del sistema educativo: docentes, estudiantes, padres y madres de familia, tutores, autoridades, los materiales de apoyo y, desde luego, el Plan y los programas de estudio.

De conformidad con lo que dicta la Ley General del Servicio Profesional Docente, el personal que brinda a otros docentes la asesoría señalada se constituye en un agente de mejora de la calidad de la educación para las escuelas. Para el logro de esos cambios o mejora, resulta interesante considerar los aspectos que engloba el Plan para la Transformación de la Educación de Oaxaca (PTEO), proyecto educativo, constructo reflexionado en colectivo que

problematiza la realidad, recupera el conocimiento comunitario y los saberes derivados de la práctica educativa, considera las dimensiones comunitaria, pedagógica curricular y administración educativa como elementos de análisis y origen de los proyectos que posibilitan la transformación de la vida de la escuela y la comunidad.

Por consiguiente, para lograr la mejora de la calidad de la educación para las escuelas se hace necesario un proyecto alternativo que responda a las necesidades del contexto donde se labora, considerando la diversidad cultural y social.

La transformación de la escuela implica el involucramiento de todos los actores de la comunidad escolar (maestros, directivos, alumnos y padres de familia), la identificación de sus necesidades, problemas y metas viables orientadas hacia la mejora de la calidad del servicio educativo.

2.3.2 Asesoría y acompañamiento

Dentro del Modelo de Gestión para la Supervisión, del Programa Escuelas de Calidad, se tiene que la asesoría y el acompañamiento significan el nuevo rol de la supervisión escolar, cuya base es el diálogo, el trabajo en equipo, la exposición de ideas, dudas o problemáticas relacionadas con la práctica educativa. Estos apoyos o herramientas son sinónimos de orientar, observar, aconsejar y recomendar. El carácter de estos apoyos se perfila a partir de considerarlos como expresiones de una nueva relación entre docentes y directivos, para dejar atrás el paradigma de la homogeneidad, la imposición y el control (SEP, 2010).

La asesoría como nuevo rol implica poner en acción valores y actitudes que propicien una interacción más humana y cercana a las necesidades de apoyo de docentes y directores; que amplíe las posibilidades de comunicación entre los

diferentes actores educativos; también, requiere desarrollar una práctica construida desde un marco teórico y ético, que exige conocimiento en la materia en cuestión, y que se aplica de modo responsable durante el proceso de asesoramiento. Asesorar y acompañar generan una oportunidad para lograr un aprendizaje de ida y vuelta. Aprende tanto el asesorado como el asesor (SEP, 2010).

La mejora de la educación es el destino del apoyo o asesoramiento, refiere Juan M. Escudero, señalando que la preocupación por la mejora significa al mismo tiempo, la construcción ideal de una buena educación (SEP, 2010).

Escudero afirma que se han difundido enfoques para la mejora de la educación que parecen ajenos o insensibles a los contextos sociales y culturales donde se han aplicado. Por ello, señala la importancia del reconocimiento del contexto particular en el momento de proponer acciones para la mejora, tomar en cuenta la historia de la educación y los afanes por mejorarla; conocer el pasado y el presente, para que, desde esa comprensión, se construyan los puentes que nos permitan arribar al futuro (SEP, 2010).

En ese recorrido histórico, Escudero encuentra tendencias retomadas para la mejora que él convierte en líneas de análisis. Una de éstas es la que ha activado su desarrollo o implementación desde el interior de las escuelas, la cual se relaciona expresamente con la formación en los centros y que se concreta en el desarrollo del profesorado y de los planteles como elementos clave para pensar y hacer la mejora. (SEP, 2010).

La segunda línea que analiza es la relacionada con las posibilidades dirigidas hacia las estructuras escolares, la ordenación del sistema, el currículo de casi todos los niveles educativos, la formación profesional, los incentivos, el ajuste de plantillas, la redefinición de roles y funciones, la evaluación del modelo y los

planes de calidad, entre otros. En fin, se han tomado medidas estructurales, organizativas y pedagógicas, todas valiosas, que no necesariamente han logrado su propósito por varias razones: se han topado con avances parciales, falta de dirección, resistencia al cambio, por mencionar algunos ejemplos (SEP, 2010).

Para Bolívar, el asesoramiento es una práctica que debe lidiar entre cada realidad, salvando las contradicciones, y su finalidad es transformar colectivamente el contexto educativo (SEP, 2010).

2.3.4 Funcionamiento de los Consejos Técnicos Escolares (CTE)

El quehacer diario de los docentes, su experiencia en las aulas y en la comunidad escolar son procesos que requieren la interacción, el diálogo entre pares y el apego a las disposiciones aplicables. Con esta visión, la Secretaría de Educación Pública recupera y refuerza la figura del Consejo Técnico Escolar, pues es ahí donde se detectan los retos y se traza el camino rumbo a una mejora constante, en la que cada uno tiene un papel crucial.

El Consejo Técnico Escolar es el colegiado integrado por el director y la totalidad del personal docente de cada escuela encargados de planear y ejecutar decisiones comunes dirigidas a que el centro escolar, de manera unificada, se enfoque a cumplir satisfactoriamente su misión.

El Plan Nacional de Desarrollo 2013-2018, en la Estrategia 3.1.1., del apartado VI.3. México con Educación de Calidad, establece como Líneas de acción, entre otras:

- Estimular el desarrollo profesional de los maestros centrado en la escuela y en el aprendizaje de los alumnos, en el marco del Servicio Profesional Docente.
- Robustecer los programas de formación para docentes y directivos.
- Impulsar la capacitación permanente de los docentes para mejorar la comprensión del modelo educativo, las prácticas pedagógicas y el manejo de las tecnologías de la información con fines educativos.
- Mejorar la supervisión escolar, reforzando su capacidad para apoyar, retroalimentar y evaluar el trabajo pedagógico de los docentes.

Con este elemento normativo, y a partir de la visión actual de trabajo en educación básica en donde la escuela se convierte en el centro de la tarea educativa, se hace necesario dar nueva vida a los Consejos Técnicos Escolares (CTE), porque es en este espacio donde el colectivo docente a partir del trabajo colegiado, la autoevaluación escolar, la toma de decisiones compartida y el compromiso de mejorar la calidad educativa, tiene el poder de transformar los centros escolares y generar los aprendizajes pertinentes y relevantes en los estudiantes, con la concurrencia y corresponsabilidad de la Supervisión Escolar y de las autoridades educativas estatales y federales.

En la revisión de los Lineamientos para la organización y el funcionamiento de los Consejos Técnicos Escolares emitido por la Secretaría de Educación Pública se encontró que la misión del CTE es asegurar la eficacia del servicio educativo que se presta en la escuela. Esto significa que sus actividades están enfocadas en el logro de aprendizajes de todos los estudiantes de la escuela. El Consejo Técnico Escolar debe centrar su esfuerzo en garantizar que los niños y jóvenes que asisten a la escuela ejerzan su derecho a la educación de calidad.

Con la intención de mejorar la calidad del servicio que ofrecen las escuelas, el CTE tiene como objetivos generales:

- Revisar de forma permanente el logro de aprendizajes de los alumnos e identificar los retos que debe superar la escuela para promover su mejora.
- Planear, dar seguimiento y evaluar las acciones de la escuela dirigidas a mejorar el logro de aprendizajes de los alumnos.
- Optimizar el empleo del tiempo y de los materiales educativos (libros de texto, TIC) disponibles dentro y fuera del centro escolar.
- Fomentar el desarrollo profesional de los maestros y directivos de la escuela, en función de las prioridades educativas.
- Fortalecer la autonomía de gestión de la escuela a partir de la identificación, análisis, toma de decisiones y atención de las prioridades educativas del centro escolar y del involucramiento de los padres de familia en el desarrollo educativo de sus hijos.

2.3.5 La Reforma Integral de Educación Básica

La Reforma Integral de la Educación Básica es una política pública que impulsa la formación integral de todos los alumnos de preescolar, primaria y secundaria con el objetivo de favorecer el desarrollo de competencias para la vida y el logro del perfil de egreso, a partir de aprendizajes esperados y del establecimiento de Estándares Curriculares, de Desempeño Docente y de Gestión.

Lo anterior requiere:

- Cumplir con equidad y calidad el mandato de una educación Básica que emane de los principios y las bases filosóficas y organizativas del artículo 3º de la Constitución Política de los estados Unidos Mexicanos y de la ley General de educación.
- Dar nuevos atributos a la escuela de educación Básica y, particularmente, a la escuela pública, como un espacio capaz de brindar una oferta educativa integral, atenta a las condiciones y los intereses de sus alumnos,

cercana a las madres, los padres de familia y/o tutores, abierta a la iniciativa de sus maestros y directivos, y transparente en sus condiciones de operación y en sus resultados.

- Favorecer la educación inclusiva, en particular las expresiones locales, la pluralidad lingüística y cultural del país, y a los estudiantes con necesidades educativas especiales, con o sin discapacidad, y con capacidades y aptitudes sobresalientes.
- Alinear los procesos referidos a la alta especialización de los docentes en servicio; el establecimiento de un sistema de asesoría académica a la escuela, así como al desarrollo de materiales educativos y de nuevos modelos de gestión que garanticen la equidad y la calidad educativa, adecuados y pertinentes a los contextos, niveles y servicios, teniendo como referente el logro educativo de los alumnos.
- Transformar la práctica docente teniendo como centro al alumno, para transitar del énfasis en la enseñanza, al énfasis en el aprendizaje.

Con el logro de estos requerimientos se estará construyendo una escuela mexicana que responda a las demandas del siglo XXI, caracterizada por ser un espacio de oportunidades para los alumnos de preescolar, primaria y secundaria, cualquiera que sea su condición personal, socioeconómica o cultural; de inclusión, respeto y libertad con responsabilidad por parte de los integrantes de la comunidad escolar, donde se reconozca la capacidad de todos para aportar al aprendizaje de los demás, mediante redes colaborativas de conocimiento que generen las condiciones para lograrlo; un espacio agradable, saludable y seguro para desarrollar fortalezas y encauzar oportunidades en la generación de valores ciudadanos; abierto a la cultura, los intereses, la iniciativa y el compromiso de la comunidad; una escuela de la comunidad donde todos crezcan individual y colectiva mente: estudiantes, docentes, madres y padres de familia o tutores, comprometiéndose íntegramente en el logro de la calidad y la mejora continua.

La articulación de la educación Básica es el inicio de una transformación que generará una escuela centrada en el logro educativo al atender las necesidades específicas de aprendizaje de cada uno de sus estudiantes, para que adquieran las competencias que permitan su desarrollo personal; una escuela que al recibir asesoría y acompañamiento pertinentes a las necesidades de la práctica docente cotidiana genere acciones para atender y prevenir el rezago, y constituya redes académicas de aprendizaje en la que todos los integrantes de la comunidad escolar participen del desarrollo de competencias que permiten la autonomía en el aprendizaje y la participación en los procesos sociales.

Elevar la calidad de la educación implica, necesariamente, mejorar el desempeño de todos los componentes del sistema educativo: docentes, estudiantes, padres y madres de familia, tutores, autoridades, los materiales de apoyo y, desde luego, el Plan y los programas de estudio.

2.3.5.1 Modelos de gestión específicos para cada contexto.

Programa 2011

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, como son las escuelas multigrado y las telesecundarias. Éstas ofrecen sus servicios en localidades rurales, en condiciones de alta dispersión geográfica.

Las escuelas multigrado ofrecen un servicio educativo completo, en aulas donde el docente atiende a alumnos que cursan distintos grados, hasta ahora, con materiales y recursos didácticos diseñados para aulas unigrado. Existen avances en la atención de estos servicios; por ejemplo, una articulación curricular especial, y apoyo mediante redes de asesores itinerantes que dan apoyo personalizado a maestros y alumnos de manera paulatina se intenta asegurar que

los docentes de escuelas multigrado cuenten con apoyo académico y no realicen su función de manera aislada.

La consecuencia de que la articulación de la educación Básica asuma a la diversidad como característica intrínseca del aprendizaje y que organice el currículo respecto a desempeños graduales y significativos, genera condiciones para que las escuelas primarias multigrado y las telesecundarias puedan aprovechar sus características como elementos favorables para el aprendizaje.

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 se redefinirán para este tipo de escuelas.

El establecimiento de modelos específicos posibilitará una gestión pedagógica de las escuelas multigrado que operan en condiciones diferentes, e incluso especiales. Es indispensable apoyar a estas escuelas con modelos de equipamiento tecnológico, conectividad, modelos didácticos propios, material didáctico especial, tanto impreso como multimedia, que garanticen el logro educativo que definen los estándares agrupados en cada periodo escolar

2.3.6 La ley general del Servicio Profesional docente

Esta ley en el título segundo del servicio profesional docente, capítulo I de los propósitos del servicio, en el artículo 12, establece que “Las funciones docentes, de dirección de una Escuela o de supervisión de la Educación Básica y Media Superior impartida por el Estado y sus Organismos Descentralizados deberán orientarse a brindar educación de calidad y al cumplimiento de sus fines. Quienes desempeñen dichas tareas deben reunir las cualidades personales y competencias profesionales para que dentro de los distintos contextos sociales y culturales promuevan el máximo logro de aprendizaje de los educandos, conforme

a los perfiles, parámetros e indicadores que garanticen la idoneidad de los conocimientos, aptitudes y capacidades que correspondan”.

En este sentido resulta importante e indispensable que los docentes en la realización de sus tareas para el logro de los aprendizajes de los alumnos, reciban acompañamiento a fin de dirigir los esfuerzos hacia el desarrollo de capacidades de los docentes, en atención de las prioridades de la Educación Básica:

- Mejora de las competencias de lectura, escritura y matemáticas de los educandos;
- Disminución del rezago y abandono escolar ; y
- Desarrollo de una sana convivencia en la escuela.

En la misma ley título segundo del servicio profesional docente capítulo I de los propósitos del servicio, artículo 14, fracción V, se establece los niveles de competencia para cada una de las categorías que definen la labor de quienes realizan las funciones de docencia, dirección y supervisión, a efecto de que dicho personal, las escuelas, las zonas escolares y, en general, los distintos responsables de la educación en el sistema educativo cuenten con referentes para la mejora continua y el logro de los perfiles, parámetros e indicadores idóneos.

En el capítulo II. De la Mejora de la Práctica Profesional, en el artículo 16 para el impulso de la evaluación interna en las escuelas y zonas escolares, las Autoridades Educativas y los Organismos Descentralizados deberán:

I. Ofrecer al Personal Docente y al Personal con Funciones de Dirección y de Supervisión programas de desarrollo de capacidades para la evaluación. Esta oferta tendrá como objetivo generar las competencias para el buen ejercicio de la función evaluadora e incluirá una revisión periódica de los avances que las escuelas y las zonas escolares alcancen en dichas competencias, y

II. Organizar en cada Escuela los espacios físicos y de tiempo para intercambiar experiencias, compartir proyectos, problemas y soluciones con la comunidad de docentes y el trabajo en conjunto entre las escuelas de cada zona escolar, que permita la disponibilidad presupuestal; así como aportar los apoyos que sean necesarios para su debido cumplimiento.

Los programas a que se refiere la fracción I considerarán los perfiles, parámetros e indicadores para el desempeño docente determinados conforme a esta Ley, en los aspectos que sean conducentes.

En el título cuarto De las Condiciones Institucionales capítulo I De la Formación Continua, Actualización y Desarrollo Profesional, Artículo 59: El Estado proveerá lo necesario para que el Personal Docente y el Personal con Funciones de Dirección y de Supervisión en servicio tengan opciones de formación continua, actualización, desarrollo profesional y avance cultural. Para los efectos del párrafo anterior, las Autoridades Educativas y los Organismos Descentralizados ofrecerán programas y cursos. Las Autoridades Educativas y los Organismos Descentralizados estimularán los proyectos pedagógicos y de desarrollo de la docencia que lleven a cabo las organizaciones profesionales de docentes.

En el título cuarto De las Condiciones Institucionales capítulo I De la Formación Continua, Actualización y Desarrollo Profesional, Artículo 60: La oferta de formación continua deberá:

- I. Favorecer el mejoramiento de la calidad de la educación;
- II. Ser gratuita, diversa y de calidad en función de las necesidades de desarrollo del personal;
- III. Ser pertinente con las necesidades de la Escuela y de la zona escolar;
- IV. Responder, en su dimensión regional, a los requerimientos que el personal solicite para su desarrollo profesional;

V. Tomar en cuenta las evaluaciones internas de las escuelas en la región de que se trate, y

VI. Atender a los resultados de las evaluaciones externas que apliquen las Autoridades Educativas, los Organismos Descentralizados y el Instituto.

El personal elegirá los programas o cursos de formación en función de sus necesidades y de los resultados en los distintos procesos de evaluación en que participe.

El Instituto emitirá los lineamientos conforme a los cuales las Autoridades Educativas y los Organismos Descentralizados llevarán a cabo la evaluación del diseño, de la operación y de los resultados de la oferta de formación continua, actualización y desarrollo profesional, y formulará las recomendaciones pertinentes.

Las acciones de formación continua, actualización y desarrollo profesional se adecuarán conforme a los avances científicos y técnicos.

El Artículo 22 de la Ley General del Servicio Profesional Docente, establece que la Autoridad Educativa realizará una evaluación, brindará apoyos y programas pertinentes y de formación continua, evaluará el desempeño del personal docente para determinar si en la práctica favorece el aprendizaje de los alumnos y cumple con las exigencias propias de su función.

Con el acompañamiento a los docentes se busca fortalecer las capacidades, los conocimientos y las competencias del personal docente, favorecer el trabajo educativo, la autonomía profesional, la participación en la escuela, la comunicación con los padres de familia y la permanencia en el Servicio Profesional Docente; Contribuir a la mejora de su práctica profesional, de modo que cuente con más y mejores capacidades para atender las prioridades

establecidas en la Educación Básica y para propiciar el máximo logro de aprendizaje de sus alumnos. También se busca utilizar el aprendizaje entre pares que tiene como punto de partida las experiencias y necesidades cotidianas de los docentes que permite vincular el aprendizaje obtenido en la formación inicial con el desarrollo de habilidades en la práctica.

2.4 MARCO PROGRAMÁTICO

En este apartado se plantea los fundamentos teórico metodológicos de la estrategia de gestión utilizada, que conforma el programa de acción. Se establecen argumentos que validan el programa de acción desde la perspectiva institucional.

2.4.1 Plan Estratégico: herramienta del Modelo de Gestión Educativa Estratégica.

Es la herramienta para desarrollar la planeación estratégica que ha propuesto el Programa Escuelas de Calidad (PEC) a partir de considerar si los maestros, directivos, alumnos y padres de familia forman una auténtica comunidad escolar, ésta tendría la capacidad de identificar sus necesidades, problemas y metas realizables orientadas hacia la mejora de la calidad del servicio educativo. Para el logro de lo anterior, se tuvo como propósito que la institución escolar construyera, con la participación de todos sus integrantes, un plan estratégico propio en el marco de los propósitos educativos nacionales. Así, el PEC durante 2003, promovió en las escuelas identificar su situación expresar su misión y visión, valores, acuerdos y compromisos; sus objetivos, estrategias metas e indicadores, acciones y actividades en un proyecto de desarrollo a mediano plazo —Plan Estratégico de Transformación Escolar (PETE)— y en Programas Anuales de

Trabajo (PAT), lo que permitirá generar condiciones propicias para lograr el cambio planificado.

El PETE hace énfasis en el enfoque de orientación de las actividades que la escuela realiza y su estrecha relación con los resultados esperados de la planeación, partiendo del cambio de percepción de los actores, internos y externos, poniendo en manos de éstos la responsabilidad de intervenir para transformar sus formas de gestión. También se concretó a tener como elementos básicos: la autoevaluación de la gestión escolar, la misión y visión (valores y compromisos), los objetivos, las metas y los indicadores, las estrategias y las actividades y el respectivo Programa Anual de Trabajo (PAT), así como estándares referenciales e indicadores para su seguimiento.

El PAT, por su parte, es la herramienta de planeación operativa derivada del PETE, que recupera los objetivos y las metas correspondientes al ciclo escolar próximo alineados a las dimensiones y a determinados estándares, que desglosa las acciones a realizar con la especificación de los nombres de los responsables de llevar a cabo o coordinar dichas acciones; incluye también los plazos o periodos previstos para la realización, los recursos necesarios en caso de que la acción lo requiera y los costos estimados de los recursos cuando éstos tienen que adquirirse o cuando la acción implica financiar algún servicio. Al mismo tiempo, este documento, además de ser un ejercicio de programación, sirve para elaborar el presupuesto del recurso disponible para un ciclo escolar.

El PETE y el PAT son medios para desarrollar procesos de mejora para la transformación escolar, parten de la decisión de cambiar prácticas de gestión burocráticas por otras que generen mejores resultados; ahora bien, el pete adquiere relevancia en la medida en que las formulaciones y los planteamientos escritos se convierten en acciones y transformaciones reales; en tanto instrumento de planeación o herramienta para la reorganización, es muy importante, pero

pierde sentido si no se lleva a cabo lo que se propone o si las acciones no generan en paralelo una modificación de las prácticas que perfilen a la comunidad en su conjunto hacia el logro de una mayor calidad educativa.

2.4.2 Marco para el diseño y desarrollo de Programas de Formación Continua

Los perfiles de desempeño presentados en el documento del Marco para el diseño y desarrollo de Programas de Formación Continua, presenta las competencias con las que el docente debe contar. Las competencias de los maestros frente a grupo que presenta el documento son (SEP, 2010, P.14):

1. “Domina los contenidos de enseñanza del currículo y los componentes pedagógicos y didácticos para el desarrollo de capacidades intelectuales y de pensamiento complejo en los estudiantes de acuerdo con los Planes y Programas de Estudio vigentes para la educación básica.

2. Domina los referentes, funciones y estructura de su propia lengua y sus particularidades en cada una de las asignaturas, con lo que favorece las competencias lingüísticas y comunicativas en los estudiantes.

3. Identifica sus propios procesos de aprendizaje y los utiliza para fomentar el aprendizaje permanente de los estudiantes (aprender a aprender).

4. Crea ambientes de aprendizaje en las aulas que incentivan la curiosidad, la imaginación, el gusto por el conocimiento, la creatividad, la autonomía y el pensamiento crítico en los estudiantes mediante la incorporación de innovaciones educativas, la promoción de prácticas democráticas y el uso de diversos recursos didácticos en sus prácticas de enseñanza.

5. Contribuye a la formación de una ciudadanía democrática, llevando al aula formas de convivencia y de reflexión acordes con los principios y valores de la democracia y los derechos humanos.

6. Atiende de manera adecuada la diversidad cultural y lingüística, estilos de aprendizaje y puntos de partida de los estudiantes de manera que valora la individualidad y potencializa el aprendizaje con sentido en un contexto de inclusión y equidad (crea condiciones para la educación inclusiva).

7. Contribuye al desarrollo físico, social y emocional de los estudiantes, reconociendo la importancia de las distintas dimensiones del desarrollo humano, aplicando el mismo principio en su desarrollo personal integral.

8. Trabaja en forma colaborativa y participa en redes académicas de profesionales de la educación, para el desarrollo de proyectos de innovación e investigación educativa tanto en su propia comunidad educativa como en otros contextos y experiencias.

9. Incorpora las tecnologías de la información y comunicación en los procesos de formación profesional y en las prácticas pedagógicas del aula, que les permita enfrentar los retos de las sociedades del conocimiento.

10. Organiza su propia formación continua, involucrándose en procesos de desarrollo personal y autoformación profesional, así como en colectivos docentes de manera permanente, vinculando a ésta los desafíos que cotidianamente le ofrece su práctica educativa.

11. Domina una segunda lengua (nacional o extranjera), que contribuya a sus posibilidades de desarrollar actitudes y prácticas interculturales.”

2.4.3 La Propuesta Educativa Multigrado (PEM 05)

La Propuesta Educativa Multigrado 2005 fue elaborada por el Proyecto de Desarrollo de un Modelo Educativo para Escuelas Multigrado, de la Dirección General de Desarrollo de la Gestión e Innovación Educativa, en colaboración con la Dirección General de Desarrollo Curricular y la Dirección General de Educación Indígena, de la Subsecretaría de Educación Básica de la Secretaría de Educación Pública.

Es necesario dejar de pensar en la interculturalidad como un asunto que compete sólo a las comunidades indígenas, porque en muchos sentidos el término se ha asociado directamente a ellas; pero en realidad es una filosofía que debe orientar la convivencia con personas de todas las edades, procedencia, estatus, creencias religiosas, etcétera. Por ello, en el aula multigrado, como en cualquier otro contexto, se debe impulsar una educación con enfoque intercultural.

Para alcanzar el desarrollo de las competencias con la diversidad de alumnos en el aula multigrado, señalamos algunas competencias que deben poseer y reforzar los docentes (PEM 2005):

- a) Conocer suficientemente el plan y programas de estudios para definir propósitos educativos, seleccionar contenidos escolares y aplicar enfoques metodológicos para concretar un currículo con orientación intercultural.
- b) Ser capaces de recoger e interpretar datos del entorno social, para enriquecer su práctica profesional.
- c) Establecer canales de comunicación efectiva con familias de diferentes bases culturales e implicarlas en el proceso educativo de sus hijos.
- d) Facilitar la comunicación entre estudiantes, más cuando poseen diversos orígenes culturales.
- e) Construir secuencias didácticas sustentadas en la perspectiva intercultural: seleccionar contenidos, recursos y estrategias teniendo en cuenta la diversidad de los alumnos y las particularidades del entorno natural y social.
- f) Conocer y valorar la propia cultura para enriquecer el servicio que se ofrece a los alumnos, con respeto a la diversidad.

En suma, para concretar la educación intercultural, se requiere una intervención educativa que permita la flexibilidad al seleccionar estrategias y recursos para adecuar el currículo. Esto implica que el profesor desarrolle su creatividad y ponga en acción sus competencias profesionales para construir un proceso educativo de calidad y culturalmente pertinente.

2.4.3.1 Sugerencias didácticas para docentes que laboran en aulas multigrado

Para desarrollar el enfoque intercultural, los docentes pueden tomar en cuenta las estrategias metodológicas que se enuncian a continuación:

- Desarrollo de proyectos temáticos con base en el contexto de la comunidad. Al planear sus clases, los docentes pueden organizar con sus alumnos el desarrollo de proyectos de investigación sobre temas que les interesen, a partir de aspectos culturales de su comunidad y/o elementos que se encuentran en su realidad inmediata como alimentos, animales, fiestas y leyendas, entre otros; además, deberán recuperar la información que puedan obtener al entrevistar a personas de su comunidad para enriquecerla, consultando distintas fuentes bibliográficas y/o recursos de los saberes universales, así como contrastarla con ejemplos de otras culturas.

Para que las tareas escolares cobren sentido, es necesario que se aprovechen situaciones que los niños viven cotidianamente, como el planteamiento de problemas matemáticos a partir de las situaciones de compra de alimentos, situaciones de medición con base en las unidades de medida que usan regionalmente, y formas para prevenir o curar algunos padecimientos a partir de sus referentes sobre medicina tradicional, entre muchas otras situaciones vivenciales que pueden resultar interesantes.

- La propuesta de trabajar con un tema común con el grupo y posteriormente diferenciar actividades por ciclo y/o grado, pretende disminuir los tiempos de espera, permitir mayor atención a los alumnos, profundizar en el tema, favorecer la colaboración, la ayuda mutua y la tutoría los niños más grandes apoyan a los más chicos, estimular la puesta en común de los conocimientos adquiridos y atender el nivel de los alumnos al dejar actividades específicas por ciclo y/o grado.

Cuando se trabaja con un tema común se sugiere realizar lo siguiente:

- a) Actividad inicial para todo el grupo (un juego, uso de materiales diversos, y diálogo entre el docente y los alumnos) que promueva el intercambio de saberes de los alumnos.
 - b) Actividades específicas para cada ciclo y/o grado (lectura de sus libros de texto, resolución de ejercicios, trabajo en equipo, etcétera).
 - c) Actividad de cierre. En algunos casos será con todo el grupo y en otros por ciclo. Lo importante es poner en común los conocimientos o aprendizajes obtenidos.
- La participación de los padres y miembros de la comunidad es sugerencia didáctica. Es importante crear las condiciones para que los padres de familia acudan a la escuela no sólo a participar en las faenas, a recibir la información sobre la conducta de sus hijos o a conocer los resultados que obtuvieron en las evaluaciones, sino también para que compartan sus conocimientos y experiencias, ofrezcan pláticas acerca de algunos temas, den entrevistas, presencien las exposiciones orales o conferencias de sus hijos, dirijan talleres en la promoción de actividades artísticas y/ o artesanales que ellos conocen, y relaten al grupo historias y/o leyendas de la tradición oral, además de incluir actividades en las que los niños puedan mostrar lo que han aprendido a manera de clases abiertas. Éstas son sólo algunas de las muchas posibilidades de acercar a los padres y de vincularlos con la escuela, además de aprovechar las tareas de alfabetización y/o la organización de eventos culturales del poblado o localidad.

CAPÍTULO III METODOLOGÍA

En este capítulo se muestra el diseño, aplicación y evaluación de la propuesta de intervención, donde se plantean las competencias del proyecto de gestión y desarrollo de la organización escolar. Asimismo se consideran los propósitos y metas, estrategias y metodología de intervención incluyendo las actividades de cada estrategia, a su vez, precisando para cada una de éstas los siguientes elementos: objetivos estratégicos, sujetos, responsables, lugar, productos, periodo/tiempo y recursos, periodo de aplicación y evaluación del proyecto especificando técnicas e instrumentos utilizados.

Cabe mencionar que el tipo de proyecto que se está desarrollando es de mejoramiento para la gestión educativa, el cual está centrado en la investigación-acción, cuyo método es el estudio de campo, bajo la línea socio crítica y de investigación acción.

La investigación-acción es una forma de indagación introspectiva colectiva emprendida por participantes en situaciones sociales que tiene el objeto de mejorar la racionalidad de sus prácticas sociales o educativas, así como su comprensión de esas prácticas y de las situaciones en que éstas tienen lugar. Se trata de una forma de investigación para enlazar el enfoque experimental de la ciencia social con programas de acción social que respondan a los problemas sociales principales. Mediante ella se pretende tratar de forma simultánea conocimientos y cambios sociales, de manera que se unan la teoría y la práctica.

3.1. Metodología del proyecto de intervención

La metodología es una de las etapas específicas del proyecto, en el que se describe el procedimiento destinado a la realización de tareas vinculadas con el

logro de los objetivos y metas del mismo (proyecto), asimismo se hace mención de la población a la que está destinada la aplicación del plan de intervención, quiénes son los responsables y participantes.

De acuerdo a la especialidad de la Maestría en Educación Básica: Gestión Educativa y Procesos Organizacionales, el proyecto *“Las competencias profesionales de los docentes multigrado de la zona 260 de educación primaria”*, gira en torno a la gestión educativa estratégica, esto es, se trata de un proyecto educativo que se centra en el fortalecimiento de las competencias profesionales de los docentes que se desempeñan en aulas multigrado con la finalidad de lograr mejores resultados de aprendizaje en los alumnos.

El Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación (IIPPE) de la UNESCO (2000) señala que la gestión educativa es un conjunto de procesos teórico-prácticos integrados y relacionados, tanto horizontal como verticalmente, dentro del sistema educativo para atender y cumplir las demandas sociales realizadas a la educación. Así, se entienden como gestión educativa, las acciones desplegadas por los gestores que dirigen amplios espacios organizacionales de un todo que integra conocimiento y acción, ética y eficacia, política y administración de procesos que tienden al mejoramiento continuo de las prácticas educativas, a la exploración y a la explotación de todas las posibilidades, y a la innovación permanente como proceso sistemático.

La gestión educativa se establece como una política desde el sistema para el sistema; marca las relaciones, articulaciones e intercambios entre currículos, programas de apoyo y propuestas que aterrizan en la escuela. Sin embargo, para que una gestión educativa sea estratégica, ha de concretarse a partir de ciclos de mejoramiento constante de procesos y de resultados, que se desarrollan con la implementación de ejercicios de planeación y de evaluación.

Para la realización del proyecto de intervención fue necesario revisar el Modelo de Gestión Educativa Estratégica (MGEE) y retomar el Plan Estratégico de Transformación Escolar (PETE) como una de las herramientas de mismo modelo, el cual hace énfasis en el enfoque de orientación de las actividades que la escuela realiza y su estrecha relación con los resultados esperados de la planeación, partiendo del cambio de percepción de los actores, internos y externos, poniendo en manos de éstos la responsabilidad de intervenir para transformar sus formas de gestión.

El PETE se concreta a tener como elementos básicos: la autoevaluación de la gestión escolar, la misión y visión (valores y compromisos), los objetivos, las metas y los indicadores, las estrategias y las actividades y el respectivo Programa Anual de Trabajo (PAT), así como estándares referenciales e indicadores para su seguimiento.

De acuerdo a lo anterior y considerando que en toda propuesta de intervención es necesario tomar en cuenta elementos importantes para su planeación como son los objetivos generales y específicos, las actividades, los recursos, tiempo, espacios; así como los instrumentos de recuperación de la información, todo ello con la finalidad de presentar un trabajo organizado, ordenado, dinámico y flexible ante los imprevistos o situaciones que están fuera de su alcance. El cronograma es uno de los elementos indispensables para mostrar un panorama en general de cómo estará organizada la propuesta de intervención (Anexo 5).

3.2 Población-Participantes

El proyecto de tesis *“Las competencias profesionales de los docentes multigrado de la zona 260 de educación primaria”*, tiene como finalidad desarrollar en la zona 260 de Coscomatepec, Veracruz, en el nivel de Primaria una estrategia de

intervención que permita fortalecer sus competencias profesionales para así favorecer el desempeño de los docentes multigrado. La aplicación de la estrategia está destinada para los directivos comisionados y docentes que se desempeñan en aulas multigrado, siendo una población de 19 miembros, los cuales conforman 9 escuelas.

El nivel de participación de los responsables de la ejecución de las estrategias de intervención fue de la siguiente manera:

- El supervisor escolar es la autoridad educativa quien fungió como presidente del Consejo Técnico Escolar del grupo multigrado y dio la autorización para la aplicación y desarrollo de la estrategia del proyecto de intervención, además fue un acompañante quien constató directamente el seguimiento del proceso de capacitación del personal directivo y docente, y avaló los alcances del proyecto.
- Una servidora como maestrante fue la encargada y responsable directa del diseño del programa de acción y de la presentación del mismo al supervisor, directores y docentes multigrado, así como de efectuar las actividades de la estrategia, gestionar los recursos materiales necesarios, así como prepararlos con anticipación, prever el tiempo y espacio físico, refrigerios, etc.
- Los directores comisionados y docentes multigrado fueron los participantes directos en el desarrollo de la estrategia del proyecto. Ellos se convirtieron en los protagonistas del taller ya que éste estaba dirigido a ellos y con su participación activa en la realización de cada una de las actividades señaladas fue posible contribuir en el logro del objetivo general del proyecto. Cabe mencionar que las actividades que realizaron fueron:

Es importante señalar que para la realización del proyecto ha sido imprescindible la participación de cada uno de los agentes mencionados ya que dependiendo de ello se obtendría el éxito del proyecto.

3.3 Programa de acción del proyecto de intervención: La mejora de las competencias profesionales en docentes multigrado

Para el fortalecimiento de las competencias profesionales de los docentes multigrado y con ello favorecer su desempeño dentro del aula, se realizó un proyecto de intervención que comprende una estrategia: El taller como una herramienta didáctica para desarrollar y fortalecer las competencias profesionales de los docentes multigrado. Está dirigido a todos los docentes que laboran exclusivamente en aulas multigrado, el cual contiene una metodología constructivista que fue aplicada entre los meses de mayo, junio y julio del año 2017.

Cabe señalar que considerando las necesidades de atención a los docentes que laboran en la modalidad multigrado, resultó vital abordar temas relevantes referentes a la práctica docente dentro de las aulas multigrado.

3.4 Justificación proyecto de intervención

El tema *“Las competencias profesionales de los docentes multigrado de la zona 260 de educación primaria”* responde a las necesidades de atención educativa como es la escuela multigrado, en las que el docente debe dividir su tiempo entre 2, 3 o más grupos poniendo en tela de duda la adecuada atención a los alumnos.

En la zona escolar número 260, del sector 24, casi todas las escuelas son de organización multigrado (19 escuelas de 22), es decir se imparten clases en la

misma aula y de manera simultánea a estudiantes de diferentes grados”, además de que en estos casos hay un docente que le corresponde desempeñarse como directivo comisionado.

Se sabe que todo docente que ingresa al servicio presenta la carencia de conocimiento en formación sobre la escuela multigrado. Es por ello que este taller tiene el propósito de fortalecer las competencias profesionales del docente multigrado a través de la capacitación continua que contribuya para favorecer su desempeño dentro del aula.

No obstante para que el docente multigrado logre una enseñanza efectiva, se requiere de componentes básicos que se articulen entre sí, por lo que, es importante que considere:

1. Revisión y análisis de Plan y Programas y, libros de texto gratuitos.
2. Alineación de aprendizajes esperados.
3. Correlación de aprendizajes esperados de diferentes asignaturas.
4. Planificación didáctica multigrado, sugerida por tema común.
5. Seleccionar o elaborar los materiales de apoyo para el desarrollo de la clase.
6. Organizar los espacios de trabajo de acuerdo a la planificación (rincones o espacios de trabajo).
7. Desarrollar y fomentar el aprendizaje autónomo, en pareja o equipo.
8. El profesor como facilitador y coordinador de aprendizajes.
9. Emplear estrategias de atención de acuerdo a las intenciones pedagógicas.
10. Generar actividades de autocontrol y autorregulación de los alumnos.

Considerando lo anterior y centrándome en el logro de una enseñanza efectiva de los docentes multigrado se plantean los siguientes propósitos, objetivos y metas del proyecto de intervención.

3.5 Propósitos, objetivos y metas del proyecto de intervención

El creciente desarrollo de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación, el acelerado cúmulo de información y la omnipresencia de las comunicaciones en el entorno social, contribuyen a que en el ámbito educativo se lleven a cabo las necesarias transformaciones para adecuarse a una sociedad en estado de cambio permanente, con nuevas necesidades y valores.

Los nuevos desafíos y demandas hacia las escuelas y los profesores surgen a partir de unas expectativas nuevas y ampliadas sobre las escuelas. La investigación sobre la enseñanza y el aprendizaje muestra la necesidad de gestionar clases cada vez más diversas en términos étnicos, lingüísticos y culturales. Estos nuevos desafíos y demandas requieren nuevas capacidades y conocimientos por parte de los profesores. La situación actual es dinámica y variada. Las escuelas se organizan ahora de diferente forma, en términos tanto de las tareas como de las responsabilidades asignadas a los profesores y a la diferenciación de roles entre profesores... El alcance de estos desafíos y demandas y el ritmo de los cambios hacen que la situación actual sea diferente respecto de años anteriores. Los profesores deben ser capaces de acomodarse a continuos cambios tanto en el contenido de su enseñanza como en la forma de enseñar mejor.

En el éxito de los estudiantes, un factor determinante e influyente, es la capacidad del profesor, lo cual justifica que centremos nuestra atención en definir las competencias que habrán de desempeñar los profesionales de la educación ante el reto y demandas que la sociedad del siglo XXI plantea.

3.5.1 Propósito

El proyecto de intervención ha sido diseñado para atender las necesidades de capacitación/formación que presentan los docentes multigrado para mejorar su desempeño dentro su campo de acción, por lo tanto se tiene como propósito:

- Brindar a los docentes multigrado de la zona 260, elementos didácticos que les permitan mejorar su desempeño dentro del aula, a través del desarrollo de un taller pedagógico.

3.5.2 Objetivos estratégicos

Del propósito anterior se desprenden los siguientes objetivos estratégicos del proyecto de intervención:

- Implementar un taller pedagógico para desarrollar y fortalecer los conocimientos, habilidades y destrezas del docente multigrado.
- Promover el aprendizaje entre pares, en el que se dé el intercambio de experiencias entre los docentes con mayor antigüedad en el servicio desempeñándose en grupos multigrado con los de nuevo ingreso.
- Propiciar la capacitación continua con los docentes multigrado para reflexionar, analizar y proponer formas de trabajo más adecuadas al aula multigrado.

3.5.3. Metas

Las metas a alcanzar con este proyecto de intervención son:

- Lograr en un 90% de los docentes multigrado participen en el desarrollo del taller.
- Lograr en un 90% que los docentes intercambien sus experiencias de desempeño dentro del aula multigrado.
- Lograr que un 90% los docentes multigrado se incorporen al trabajo colaborativo y se inserten en el programa de capacitación continua.

3.6 Líneas de acción del proyecto de intervención

En esta búsqueda de competencias profesionales se trabajó con una propuesta de intervención encaminada a fortalecer la labor docente y a su vez los aprendizajes esperados de los alumnos, obteniendo una mejor calidad educativa en la educación primaria. La estrategia aplicada fue un taller como una herramienta didáctica para desarrollar y fortalecer las competencias profesionales de los docentes multigrado.

En los procesos de aprendizaje existen diferentes metodologías para trabajar con los docentes, como los talleres pedagógicos. Bajo esta modalidad didáctica se buscó darle participación a los diferentes informantes del proceso investigativo. El taller pedagógico como estrategia didáctica buscó la construcción del conocimiento desde una perspectiva horizontal, permitiendo que las personas aportaran una cantidad de información de gran valor como insumos para la interpretación y el análisis.

Los propósitos fundamentales de este taller consisten en fortalecer y motivar el quehacer docente.

Para el desarrollo de este proyecto se escogió la modalidad de taller debido a que es “un lugar donde se trabaja y se elabora. Es una forma de enseñar y aprender mediante la realización de algo. Se aprende desde lo vivencial y no desde la transmisión. Predomina el aprendizaje sobre la enseñanza” (Careaga, Sica, Cirillo y Da Luz, 2006: 5). Es un espacio donde se trabajará de manera conjunta, no habrá jerarquías en la construcción del aprendizaje, se pretende que en conjunto a través de la experiencia, la identidad y los estilos de aprendizaje, se logre rescatar la identidad profesional y de grupo que está establecida. Dentro de las características principales que tiene un taller es que:

Promueve el desarrollo de varios saberes: cognitivo, operativo, relacional (saber escuchar, planificar con otros, tolerar las opiniones de los demás, aprender a coordinarse con otros, tomar decisiones de manera colectiva, sintetizar, diferenciar entre información relevante y no relevante...) por lo cual se transforma en un método de aprendizaje muy relevante para el desarrollo de competencias profesionales (Careaga, Sica, Cirilo y Da LuZ, 2006:6).

Es muy importante señalar que Díaz Barriga menciona que “los maestros funcionan mucho mejor si cuentan con un tutor o mentor que los apoye y oriente de diversas maneras, ya sea analizando su plan didáctico, videograbando la clase, discutiendo y trabajando lo que pasa con los alumnos, en el diálogo” (2011:49). Cuestión que se busca en todo momento al poner en práctica este tipo de actividades.

En este espacio es importante definir el modelo teórico a seguir para trabajar las competencias profesionales, el cual en este caso sería una combinación del “mixto y el prospectivo o de escenarios”, el primero tiene la finalidad de definir planes de capacitación/formación contrastando las necesidades de los receptores o usuarios, las encontradas por observadores y las manifestadas por los productores o trabajadores. Del segundo su finalidad es procurar superar la simple determinación de déficits, con la intención de definir metas a conseguir. En la planificación tiene en cuenta como variables, además de las necesidades actuales, la dimensión de futuro y las necesidades que en él pueden darse. La necesidad se define teniendo en cuenta de dónde partimos y hacia dónde vamos.

La detección de necesidades realizada ha optado por el modelo mixto, como estrategia básica al que le hemos incorporado elementos de análisis del modelo de escenarios para realizar prospección sobre necesidades futuras de formación.

Considero que es importante destacar que para la planificación de las actividades a desarrollar durante el taller fue necesario efectuar algunas acciones que permitieron la definición de las mismas:

Acción 1. Detección de necesidades de capacitación/formación.

La detección de necesidades ocupa un papel destacado en la planificación de la capacitación/formación del profesorado, ya que aporta la información necesaria para que dicha planificación se oriente adecuadamente a los aspectos y temáticas sobre los que la formación permanente pueda incidir verdaderamente en la mejora de los procesos educativos, o en la gestión y coordinación de los centros docentes.

El proceso de detectar necesidades resulta así fundamental al permitir orientar los procesos de planificación, dirigir procesos de cambio y permitir describir las diferencias entre la situación real y la establecida como deseable.

Acción 2. Delimitación de las competencias docentes.

Se han establecido las competencias profesionales para el desempeño del puesto docente. Esto ha requerido, por un lado enumerar las competencias profesionales y priorizar la o las que serán atendidas a través del taller.

Es fundamental tener claro qué se entiende por *competencias profesionales*, quedando de la siguiente manera: es el conjunto de conocimientos, habilidades, actitudes y destrezas necesarios para desempeñar con eficacia un puesto profesional.

Acción 3. Organización de los temas a desarrollar.

Como resultado de la enumeración de la lista prioritaria de competencias a trabajar, se obtuvo el mapeo de los temas a abordar durante el desarrollo del taller titulado "*La organización del trabajo en el aula multigrado*". Estos temas son: El

trabajo colaborativo en el aula multigrado, el trabajo a partir de un tema común, técnicas e instrumentos de evaluación formativa y materiales para el aprendizaje autónomo, los cuales se abordaron en distintos momentos organizados por sesiones.

3.6.1 Primera fase: De sensibilización y presentación del proyecto de intervención.

Esta actividad se planeó para la fecha 19 de mayo del año 2017. Primeramente se convocó a una reunión, la cual tuvo una duración de 2 horas, a la que asistieron los directivos comisionados con grupo y docentes que laboran en escuelas de modalidad multigrado. Se les dio la bienvenida por su valiosa asistencia, se prosiguió en dar a conocer el proyecto de intervención, así como en resaltar la importancia que implicaba participar en él, también se dio a conocer el rol de participación, se organizó el desarrollo de las sesiones del taller y se escuchó sugerencias y observaciones para la mejora del proyecto y su aplicación (Anexo 6).

También se conformaron equipos de trabajo de acuerdo al grado que atienden y se establecieron acuerdos y compromisos de trabajo, los cuales se registraron en un cuaderno de bitácora. Como responsable de la realización de las actividades en esta fase fue una servidora, quien preparó con tiempo los materiales a utilizar, los cuales fueron: Equipo de cómputo, proyector, diapositivas, hojas blancas, y lapiceros, asimismo consiguió el espacio a ocupar, la supervisión escolar, el cual fue solicitado previamente ante el supervisor escolar.

Fue en esta etapa donde se tomaron los acuerdos en relación a los temas a abordar, la duración del tiempo y los días en que se trabajarían, quedando de la siguiente manera (Ver figura 10):

Figura 10. Organización del desarrollo de los temas del taller.

Temas	Sesiones	Fechas
1) El trabajo colaborativo en el aula multigrado.	1	26 de mayo
2) El trabajo a partir de un tema común.	2 y 3	2 y 9 de junio
3) Técnicas e instrumentos de evaluación formativa.	4, 5 y 6	16, 23 de junio y 7 de Julio
4) Materiales para el aprendizaje autónomo.	7	14 de julio

Fuente: Elaboración propia basada en el desarrollo del taller: La organización del trabajo en el aula multigrado.

Se describieron brevemente cada uno de los temas y sus propósitos:

1) *El trabajo colaborativo en el aula multigrado.* Este tema constituye un espacio para que los participantes en el taller contrasten formas de organizar al grupo multigrado. A partir de esta idea reflexionen sobre la pertinencia de impulsar el trabajo colaborativo en sus aulas mediante estrategias como la elaboración en grupo de un periódico mural, la lectura compartida, la realización de juegos o investigaciones, entre otras.

Tiene como propósitos:

- Revisar diferentes formas de organizar el trabajo con grupos multigrado (tema diferente para cada grado, actividades o contenidos comunes), para reconocer sus ventajas y dificultades.
- Compartir experiencias y sugerencias para desarrollar el trabajo colaborativo y la ayuda mutua entre los alumnos.

2) *“El trabajo a partir de un tema común”.* En este tema las y los docentes experimentarán el trabajo con un tema común y actividades diferenciadas por ciclo o grado; apreciarán la importancia del uso del lenguaje de manera permanente en las asignaturas; analizarán las ventajas y dificultades de esta forma de organizar el trabajo para favorecer la colaboración entre las y los alumnos a la vez que se atienden sus necesidades específicas. Finalmente, las maestras y maestros

elaborarán un plan de clase para trabajar con la misma propuesta en diferentes asignaturas.

Tiene como propósitos:

- Analizar las ventajas de organizar el trabajo a partir de un tema común con actividades diferenciadas por ciclos; por ejemplo, favorecer el trabajo colaborativo y la atención simultánea a las y los alumnos, profundizar en el tema y disminuir los tiempos de espera.
- Elaborar un plan de clase eligiendo un tema para trabajarlo de manera común con el grupo, incorporando actividades diferenciadas por ciclo y/o grado.

3) Técnicas e instrumentos de evaluación formativa. Plantea una serie de técnicas e instrumentos de evaluación que apoyan esta tarea, se considera la forma como han sido empleados en el aula multigrado y algunas sugerencias que puedan ser útiles para tal fin. El maestro podrá adaptarlas de acuerdo con su experiencia y creatividad. Se pretende que los docentes reconozcan a la evaluación como un proceso formativo, es decir, como un recurso para aprender, rediseñar y planear su trabajo cotidiano, pues permite observar las necesidades que presentan los alumnos para repensar qué sigue después de la evaluación, esto es, permite conocer los procesos de mejora del aprendizaje de los alumnos.

Tiene como propósitos:

- Conocer las características, de las técnicas e instrumentos de la evaluación formativa.
- Reflexionar acerca de cuál es el sentido de la evaluación de los aprendizajes.
- Ofrecer orientaciones a los docentes para la elaboración y el uso de diferentes instrumentos de evaluación, que pueden usarse en el nivel de primaria.

4) Materiales para el aprendizaje autónomo. Como un complemento necesario al trabajo colaborativo entre los alumnos y al desarrollo de la clase a partir de un

tema común, se requiere fomentar el trabajo autónomo de las alumnas y los alumnos, particularmente de tercer a sexto grados, quienes tienen que resolver actividades por sí mismos mientras el maestro trabaja con los de primero y segundo. Para atender esta situación algunos docentes se apoyan en guiones didácticos o fichas de trabajo; esta sesión tiene el propósito de revisar y elaborar estos apoyos aprovechando materiales como libros del maestro, ficheros de actividades didácticas, libros de texto gratuitos, entre otros.

Tiene como propósitos:

- Analizar la función de materiales para el aprendizaje autónomo en el aula multigrado fichas o guiones de trabajo y diseñar algunos ejemplos retomando actividades de los ficheros y de los libros para el maestro.
- Establecer acuerdos para continuar con la ruta de capacitación que permita seguir reflexionando, analizando y proponiendo formas de trabajo más adecuadas al aula multigrado.

3.6.2 Segunda fase: aplicación del proyecto de intervención.

Se desarrolló un taller titulado *La organización del trabajo en el aula multigrado* el cual está integrado por cuatro temas que ya describieron en el apartado anterior. A continuación mencionaré las actividades que se desarrollaron en cada uno de ellos (Anexo 7):

1) *El trabajo colaborativo en el aula multigrado*. Se trabajó en 5 horas, utilizando como materiales: marcadores, colores y lápices, cinta adhesiva, hojas tamaño carta.

- Se dio la bienvenida al grupo.

- Se hizo la presentación de la sesión 1, propósitos, contenido y productos de aprendizaje a evaluar.
- En una hoja blanca escribieron su nombre y el tipo de organización de la escuela en que laboran, así como una ventaja y una desventaja de trabajar con grupos multigrado, por la heterogeneidad de edades, intereses y conocimientos.
- Se presentaron y mencionaron una ventaja y una desventaja de trabajar con varios grados a la vez. Uno de los participantes anotó, en pliegos de papel, las ventajas y desventajas expresadas. Conservaron esta información en un lugar visible durante el desarrollo del taller.
- Formaron tres equipos para analizar cada uno de los ejemplos de organización del trabajo en escuelas unitarias. Comentaron cuáles son las ventajas pedagógicas y cuáles las dificultades que, a su juicio, se presentaron en cada caso. Plasmaron sus reflexiones en un esquema, mapa conceptual o cuadro sinóptico para presentarlo al grupo.
- Contrastaron las formas de organización del grupo multigrado y, con base en las experiencias que tienen, respondieron las siguientes preguntas:
 - ✓ ¿Qué forma o formas de organización del grupo les parecen más pertinentes?, ¿por qué?
 - ✓ ¿Qué ventajas representa trabajar a partir de temas comunes?
 - ✓ ¿Cuándo realizar una misma actividad para todo el grupo?, ¿cuándo por ciclo y/o por grado?
- Complementaron la reflexión revisando el texto: *Estudios exploratorios sobre escuelas multigrado*.
- Describieron lo que sucede en las fotografías que muestran situaciones de clase observadas en grupos multigrado; explicaron de qué manera colaboran los niños en dichas actividades y enlistaron situaciones similares que han realizado con sus grupos. Registraron sus ideas en pliegos de papel, según el esquema que se sugiere.

- Presentaron su análisis a los demás equipos y comentaron sobre la importancia de estimular el trabajo colaborativo en el aula multigrado. Por ejemplo, si los niños mayores leen para los pequeños, ¿en qué se beneficia cada uno?
- Finalmente respondieron individualmente las siguientes preguntas sobre el trabajo desarrollado en la sesión y compartir en el grupo: ¿Qué aprendieron en esta sesión? ¿Qué actividades o reflexiones les sirven para el desarrollo de su trabajo en las aulas multigrado?

2) *“El trabajo a partir de un tema común”*. Este se abordó en 10 horas y se utilizó como material didáctico: hojas para rotafolio, hojas blancas, plumones, pliegos de papel, plan y programas de estudio, ficheros de actividades de todos los grados, y el esquema de una planeación por tema común.

- Se les dio la bienvenida y se les agradeció sus asistencia y puntualidad a la sesión.
- Realizaron las actividades propuestas en el esquema del tema común la independencia, correspondiente a la asignatura de Historia.
- Después de realizar la actividad anterior, respondieron en plenaria las siguientes preguntas y anotaron las respuestas en pliegos de papel.
 - ✓ ¿Qué tipo de actividades grupales, equipo e individuales se llevaron a cabo en el desarrollo del tema común?, ¿qué favorece cada una de éstas?, ¿en qué situaciones se propició la colaboración y la ayuda mutua?
 - ✓ ¿Considera que se atendió el nivel de especificidad para cada ciclo?, ¿por qué?
 - ✓ ¿Cómo dar las indicaciones a los tres ciclos: anotándolas en el pizarrón, dando explicaciones a un ciclo y después a los otros, proporcionando tarjetas a manera de guiones o fichas de trabajo?

- ✓ ¿Qué dificultades y ventajas tendría el trabajar con un tema común atendiendo al grupo en ciclos? Comentar sobre algunas experiencias al respecto.
- Leyeron el fragmento: Propuesta educativa para escuelas multigrado. México: SEP-DGIE, 2003, p. 12.
- Consideraron la lectura realizada y los grados que atienden, anotaron en una hoja blanca una selección de contenidos a partir de un tema común de alguna asignatura que les llamó la atención. Tomaron acuerdos para que los ejemplos fueran de distintas asignaturas.
- Colocaron las hojas en una pared para que todos los integrantes las puedan leer. Comentaron en plenaria la pertinencia de la selección de contenidos realizada por los demás compañeros. Analizaron cuáles son las principales dificultades para trabajar con todo el grupo multigrado a partir de un tema común y qué alternativas podrían encontrar; por ejemplo, qué hacer cuando no hay un contenido similar en alguno de los grados del mismo ciclo.
- Organizados en cuatro equipos propusieron un tema para elaborar una planeación didáctica (dos equipos para la organización unitaria y uno para la bidocente y otro para la tridocente). Utilizaron la propuesta de un formato de planeación.
- Registraron el trabajo en pliegos de papel y otros lo elaboraron a computadora.
- Organizaron la presentación para darla a conocer en plenaria. Posteriormente comentaron: ¿Qué dificultades se presentaron al realizar la planeación? ¿Las actividades atienden el nivel en el que se encuentran las y los alumnos? ¿Qué utilidad tiene incorporar actividades de expresión oral, escritura y lectura en el conjunto de las asignaturas?
- Respondieron individualmente las siguientes preguntas sobre el trabajo desarrollado en la sesión; compartieron en el grupo: ¿Fueron de su interés

las actividades presentadas? ¿En qué ayudó esta sesión para el trabajo en su aula?

3) *Técnicas e instrumentos de evaluación formativa*. Fue trabajado en 15 horas. Aquí los materiales utilizados fueron: Lecturas: SEP (2011) Plan de Estudios 2011. Educación Básica; Programa de estudios 2011; “La evaluación en el contexto de la Reforma Integral de la Educación Básica”; SEP (2013) Las estrategias y los instrumentos de evaluación desde el enfoque formativo, hojas de rotafolio, marcadores y cinta adhesiva.

- Se dio la bienvenida.
- El asesor dio a conocer los propósitos de la sesión y posteriormente el mecanismo de trabajo para el desarrollo de las actividades de la misma.
- El asesor integró los equipos de trabajo y realizó junto con el grupo la lectura del principio pedagógico 7 “Evaluar para aprender en el plan de estudios 2011”. De manera grupal comentaron sobre el contenido de éste.
- En equipo revisaron los textos “La evaluación para el logro de aprendizajes” en el Programa de estudios 2011 y “La evaluación en el contexto de la Reforma Integral de la Educación Básica”, comentaron los siguientes aspectos tomando en cuenta el nivel y asignatura.
 - Concepto de evaluación
 - ¿Qué se evalúa?
 - ¿Para qué se evalúa?
 - ¿Con qué se evalúa?
 - ¿Cómo evaluar?
- En plenaria comentaron las siguientes cuestiones para orientar las participaciones y generar argumentos sobre el reporte de evaluación. Educación Básica:
 - Instrumento de registro:
 - ¿Qué se registra y cuándo?

- ¿Cuál es la utilidad de la información registrada?
- ¿A quién le sirve esta información?
- Instrumento de información:
 - ¿Qué informa?
 - ¿A quién informa?
 - ¿Cuándo informa?
 - ¿Para qué informa?
- Con la realización del ejercicio anterior se prosiguió en dar a conocer a los directivos y docentes las diferentes técnicas e instrumentos de evaluación que le serán de utilidad en su práctica docente. Considerando a la evaluación como un medio para aprender y obtener información acerca del aprendizaje de los alumnos, integrados en 4 equipos, cada uno explicó en qué consiste cada una de las técnicas de evaluación (que son 4), los instrumentos que considera cada una de ellas, rescataron las características, finalidad y ejemplos de uso, así como los aprendizajes que pueden evaluarse con ellos.
- Tomando en cuenta la importancia que tienen los procesos de aprendizaje de los alumnos, se diseñaron diferentes instrumentos de evaluación (uno por cada técnica de evaluación).
- En plenaria expusieron qué del tema trabajado, les ha resultado novedoso e interesante, qué pudieron rescatar para incorporar en los procesos de evaluación con la intención de transformar sus prácticas con sentido formativo centrando la atención en los alumnos y en sus procesos de aprendizaje.

Este tema por la amplitud de sus contenidos se trabajó en tres sesiones.

4) *Materiales para el aprendizaje autónomo.* Este tema se abordó en 5 horas y se ocuparon los siguientes materiales: hojas blancas, pliegos de papel,

libros para el maestro, ficheros de actividades, planes de clase realizados en la sesión anterior.

- Se dio la bienvenida a los directivos y docentes multigrado.
- Se analizaron los dos ejemplos de materiales autodidácticos: cómo hacer remedios y el guión didáctico de quinto grado de Ciencias Naturales, tomando en cuenta las siguientes cuestiones:
 - ✓ ¿Qué semejanzas y diferencias encuentran en ambos ejemplos?
 - ✓ ¿En qué medida las preguntas planteadas en cada ficha propician la reflexión y el análisis de la información?
 - ✓ En relación con el número de actividades planteadas, ¿cómo consideran ambos ejemplos: confusos o factibles de abordar logrando la atención e interés de las niñas y los niños?
 - ✓ ¿Conocen otro tipo de material que favorezca el autoaprendizaje de los alumnos?, ¿en qué consiste? Descríbanlo.
- Comentaron sobre la utilidad de trabajar en el aula multigrado con un material que propicie el trabajo autónomo por parte del alumno, así como las características que tendría que contemplar, entre otras:
 - ✓ Sencillez
 - ✓ Claridad
 - ✓ Favorecer el aprendizaje reflexivo, así como el trabajo colaborativo de los participantes
- Se revisó el texto: *Alimentación saludable, mundo saludable* y se comentó brevemente cómo se podría transformar en un guión didáctico o ficha de trabajo para los alumnos.
- A partir de la experiencia anterior, elaboraron en pliegos de papel un guión didáctico para los ciclos 2º y 3º que fueron útiles para trabajar las planeaciones que realizaron en sesiones anteriores. Se apoyaron en materiales como los ficheros de actividades y los libros para el maestro.
- Presentaron los guiones elaborados por equipo y comentaron:

- ✓ Si las actividades propuestas corresponden a los enfoques de enseñanza.
- ✓ Si la secuencia de actividades es coherente y factible de realizar.
- ✓ Si se promueve la reflexión, búsqueda y creatividad de los alumnos.
- Finalmente revisaron los materiales bibliográficos existentes para el trabajo docente en el aula multigrado como son los ficheros de la Propuesta Educativo Multigrado 2005.

Los temas mencionados se trabajaron en 7 sesiones, cada viernes durante los meses de mayo (día 26), junio (días 2,9, 16 y 23) y julio (días 7 y 14) del ciclo escolar 2016-2017.

3.6.3 Tercera fase: de evaluación y seguimiento del proyecto de intervención.

En cada uno de los temas desarrollados y mencionados con anterioridad se realizó la valoración de cada uno de los productos a través de los formatos de autoevaluación y coevaluación (Anexo 8).

Asimismo el desempeño que tuvieron los directivos comisionados con grupo y docentes multigrado durante el desarrollo del taller; como producto final del mismo se elaboró un esquema de lo que se logró y de lo que hizo falta y de acuerdo a los resultados tanto positivos como negativos se establecieron acciones de seguimiento, las cuales se registraron en la bitácora. Finalmente para la valoración de la aplicación de la estrategia se aplicó una lista de cotejo (Anexo 9).

En esta parte cobra importancia la técnica de evaluación *Análisis del desempeño*, la cual utiliza como instrumentos de evaluación el portafolio de evidencias, la rúbrica y la lista de cotejo. Los instrumentos de evaluación son una de las herramientas primordiales en toda propuesta debido a que da la

oportunidad de evaluar los alcances y limitaciones que se tuvieron durante la puesta en marcha del taller. En este trabajo para efectuar la evaluación de cada uno de los productos elaborados por cada participante en cada tema mencionado, se utilizó la lista de cotejo, también para la valoración del taller se usó el mismo tipo de instrumento. A continuación se especifica lo señalado:

En el tema 1) El trabajo colaborativo en el aula multigrado, el producto a evaluar fue un escrito de reflexión acerca de la importancia de estimular el trabajo colaborativo en el aula multigrado, en el cual se utilizó como instrumento de evaluación la lista de cotejo (Anexo 10).

En el tema 2) El trabajo a partir de un tema común, el producto a evaluar fue la elaboración de una planeación didáctica a partir de un tema común, en el que se utilizó como instrumento de evaluación la lista de cotejo (Anexo 11).

En el tema 3) Técnicas e instrumentos de evaluación formativa, el producto a evaluar fue la elaboración de un instrumento de evaluación (se sugirió la elaboración de una rúbrica) que permita valorar el proceso de aprendizaje de los alumnos y sirva de apoyo en la práctica docente y se utilizó como instrumento de evaluación la lista de cotejo (Anexo 12).

Finalmente en el tema 4) Materiales para el aprendizaje autónomo, el producto a evaluar fue la elaboración de un guión didáctico o ficha de trabajo y se utilizó como instrumento de evaluación la lista de cotejo (Anexo 13).

CAPÍTULO IV. RESULTADOS Y PROPUESTAS

En este capítulo se entrelazan los datos y resultados que se encontraron en el proceso de intervención con las propuestas y fundamentos teóricos. Además se integra los hallazgos principales de la investigación realizada, los datos más relevantes a partir del análisis e interpretación de los resultados obtenidos a través de los instrumentos de registro y/o evaluación.

Un referente importante es la medida en que se lograron los propósitos y los objetivos planteados en la investigación y en el proyecto de intervención.

4.1. Análisis de los resultados

Existen grandes hallazgos obtenidos durante la puesta en marcha de esta investigación, los cuales aluden a un análisis y reflexión de lo trabajado durante todo este tiempo, cada uno de ellos hacen mención a diversos momentos, tiempos, lugares y aprendizajes obtenidos, los cuales se mencionan más adelante.

Este taller me ha permitido reconocer que como “asesora” en la supervisión escolar debo estar a la vanguardia en el manejo de información, conocimiento de contenidos, así como de buscar en todo momento una profesionalización docente, con la finalidad de adquirir herramientas que me den la oportunidad de generar aprendizajes en los docentes.

Teniendo presente el objetivo del proyecto de intervención, el cual fue brindar a los docentes multigrado de la zona 260, elementos didácticos que les permitieran mejorar su desempeño dentro del aula, a través del desarrollo de un taller pedagógico, se puede enunciar que en el desarrollo de éste, en cada de los temas del taller, se obtuvo lo siguiente:

El tema 1. *El trabajo colaborativo en el aula multigrado*. Se efectuó en la primera sesión, a la que asistieron los docentes que integran el grupo de las ocho escuelas multigrado. Se lograron los propósitos planteados, de revisar diferentes formas de organizar el trabajo con grupos multigrado (tema diferente para cada grado, actividades o contenidos comunes), se reconocieron sus ventajas y dificultades; asimismo se compartieron experiencias y sugerencias para desarrollar el trabajo colaborativo y la ayuda mutua entre los alumnos (Anexo 14).

De este tema se rescató como relevante del ejercicio referente al escrito reflexivo, las vivencias narradas por cada docente al insertarse en el servicio en aulas multigrado, en donde se hizo mención que la clase multigrado es un ambiente exigente para el maestro, ya que cuanto mayor sea la diversidad de los estudiantes tanto mayor es la necesidad de una planeación y una organización cuidadosa. La enseñanza tradicional que trata al grupo como un todo homogéneo-exposiciones, recitación, trabajo en el pupitre y copia del pizarrón- no es aplicable ni viable en un ambiente multigrado.

También comentaron que ante la incertidumbre, la angustia, el temor de saber cómo impartir una clase en este tipo de aulas, para poder trabajar exitosamente en ellas se debe recibir entrenamiento especial sobre aprendizaje en grupo, planeación y elaboración de materiales adecuados a los contextos particulares de los alumnos rurales. Es condición necesaria para el desarrollo de este tipo de estrategias contar con materiales educativos interactivos, especialmente diseñados para el auto-aprendizaje y la construcción social del conocimiento, por tanto diferentes a los textos escolares tradicionales diseñados para la enseñanza individual, memorista y repetitiva. Es importante contar también para el trabajo en multigrado con el acceso a una biblioteca básica en la cual poder desarrollar la búsqueda sobre distintos temas de trabajo.

En el tema 2) *El trabajo a partir de un tema común*, se analizaron las ventajas de organizar el trabajo a partir de un tema común con actividades diferenciadas por ciclos; por ejemplo, favorecer el trabajo colaborativo y la atención simultánea a las y los alumnos, profundizar en el tema y disminuir los tiempos de espera. Asimismo se elaboró un plan de clase eligiendo un tema para trabajarlo de manera común con el grupo, incorporando actividades diferenciadas por ciclo y/o grado (Anexo 15).

Aquí se subrayó que la propuesta de trabajar con un tema común con el grupo y posteriormente diferenciar actividades por ciclo y/o grado pretende disminuir los tiempos de espera, permitir mayor atención a los alumnos, profundizar en el tema, favorecer la colaboración, la ayuda mutua y la tutoría, esto es, los niños más grandes apoyan a los más chicos. En el desarrollo de un tema común es importante realizar actividad inicial para todo el grupo, actividades específicas para cada ciclo y/o grado y actividad de cierre.

Algo que todos los docentes consideraron como un recurso importante para trabajar en aulas multigrado es tener con qué guiar una clase, aquí se hizo énfasis en la elaboración de una planeación que considere las actividades diferenciadas por ciclo y/o grado, la cual se realizó como producto del tema abordado.

El tema 3) *La evaluación formativa, técnicas e instrumentos de evaluación* por la amplitud de su contenido se trabajó en tres sesiones con la finalidad de analizarlo cuidadosamente. En este tema se conocieron las características de las técnicas e instrumentos de la evaluación formativa, se reflexionó acerca de cuál es el sentido de la evaluación de los aprendizajes de los alumnos, también se promovió la elaboración y el uso de diferentes instrumentos de evaluación, que pueden usar en su aula (Anexo 16).

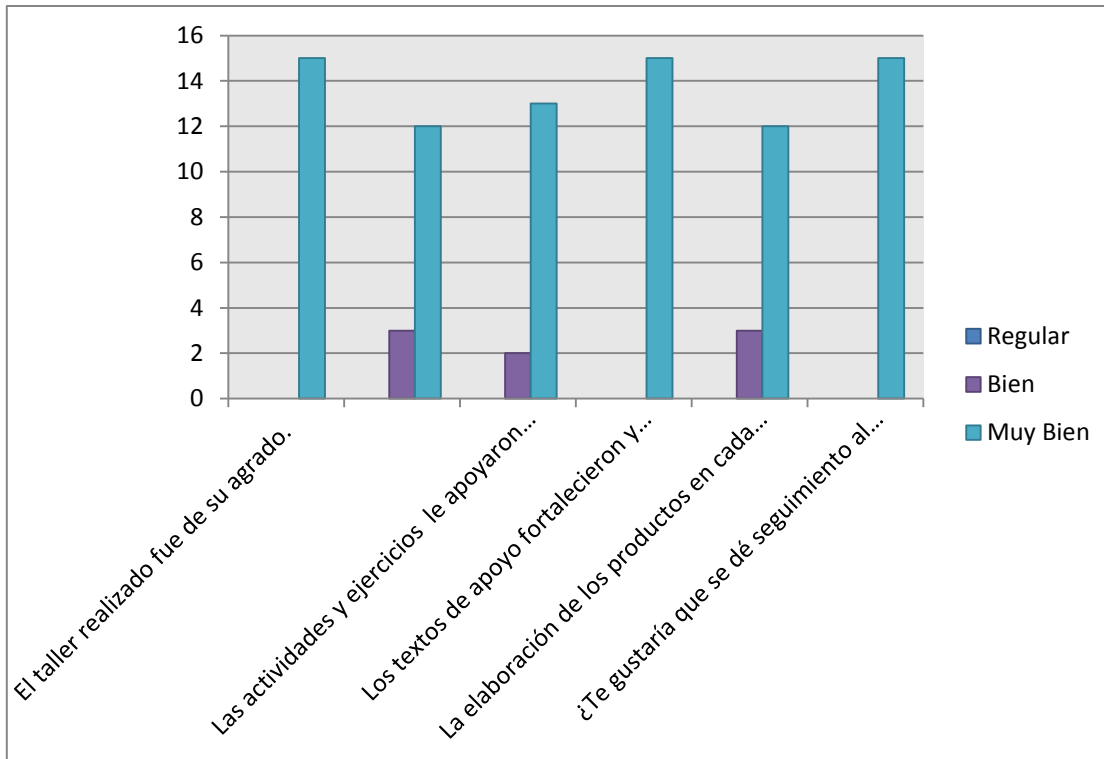
Del mismo modo resultó ser de gran interés para los docentes multigrado, por lo tanto fue satisfactorio el resultado del abordaje del mismo. Aquí cada escuela presentó una planeación por tema común, en donde como grupo fueron observando e identificando los elementos que se consideraron para su elaboración, para así comparar si su planeación contemplaba o no los elementos mostrados.

El último tema abordado fue *Materiales para el aprendizaje autónomo*, en este se analizó la función de materiales para el aprendizaje autónomo en el aula multigrado fichas, guiones de trabajo y se diseñaron algunos ejemplos retomando actividades de los ficheros y de los libros para el maestro. También se exploraron algunos materiales electrónicos y físicos existentes de apoyo para el trabajo del aula multigrado. Los propósitos de este tema se alcanzaron de manera satisfactoria (Anexo 17).

Lo que considero en el desarrollo de este tema como relevante, es que los docentes hicieron una presentación de cómo han utilizado los guiones didácticos y cómo pueden diseñarlo empleando los ficheros del programa de escuelas de tiempo completo.

Una vez realizada la valoración de cada uno de los temas se obtuvieron los resultados de la evaluación del taller, en los que observa que éste fue fructífero para los docentes y tienen la disposición de darle continuidad al proyecto (Ver figura 11).

Figura 11. Resultados de la evaluación del taller.



Fuente: Elaboración propia basada en el análisis de lista de cotejo aplicada a los docentes multigrado.

De una población total de 15 participantes se obtuvo que:

1. Para el 100% de los participantes el taller fue de su agrado.
2. Para 80%, los temas fortalecieron sus conocimientos sobre el trabajo en el aula multigrado y para el 20% no.
3. Para el 86% las actividades y ejercicios le apoyaron para mejorar en su práctica docente y para el 14% no.
4. Para el 100% los textos de apoyo fortalecieron y ampliaron sus conocimientos sobre la organización del trabajo en el aula multigrado.
5. Para el 80% la elaboración de los productos en cada sesión apoyó a su práctica docente y para el 20% no.
6. Para el 100% de los participantes les gustaría que se le diera continuidad al proyecto de intervención.

Considero como un hallazgo importante en la aplicación del proyecto, la disposición que mostraron los docentes y directivos multigrados en el desarrollo de todo el taller sobre todo por dar más de su tiempo, también la oportunidad que aprovecharon los docentes con mayor antigüedad en el servicio desempeñándose en aulas multigrado de compartir sus experiencias exitosas a los docentes de nuevo ingreso en cuanto a la enseñanza y aprendizaje de la lectura y escritura, así como de la aplicación de las operaciones básicas en los primeros grados; otro aspecto que llamó la atención es que algunos docentes continúan empleando los guiones didácticos como material de apoyo en las clases.

En efecto, los participantes propusieron que se sigan realizando talleres para fortalecer la práctica de los docentes que se desempeñan en aulas multigrado, para compartir los materiales que utiliza cada docente en el grado que tiene asignado y que le ha funcionado sobre todo en la enseñanza de la lectura y las matemáticas, aprovechando los espacios del Consejo Técnico Escolar, considerando si es necesario quedarse una hora y media más. También propusieron que se diseñe un taller en donde los docentes jóvenes puedan apoyar a los docentes de mayor antigüedad en el uso y manejo de la Tecnología de la Información y Comunicación ya que los últimos reconocen como debilidad en su desempeño en el aula la falta de conocimientos y habilidades sobre esto.

4.2. Alcances y limitaciones que se presentaron en la realización del proyecto de intervención

Cuando se inicia un compromiso en conjunto, éste permite proyectar el alcance de los objetivos encaminados hacia un mismo fin, no obstante para conseguir esto fue necesario tomar en cuenta las necesidades e intereses de los docentes multigrado para que de manera voluntaria se hiciera notar su participación en la puesta en marcha de este proyecto de intervención.

El taller de nombre “*La organización del trabajo en el aula multigrado*”, fue aplicado en la zona escolar número 260 en Coscomatepec, Veracruz, con la finalidad desarrollar y fortalecer las competencias profesionales de los docentes multigrado, se desarrolló satisfactoriamente ya que contó con la participación de casi todos los docentes y directivos multigrado, así como de la autoridad educativa local que es el supervisor, quiénes se involucraron y se responsabilizaron con el proyecto comprendido en los meses de mayo a julio 2017.

En este sentido, considero como un alcance el hecho de que el taller anteriormente mencionado, haya sido aceptado e impartido a los directivos y docentes multigrado, además de que se contó con la asistencia y participación del supervisor escolar, así como del personal de sólo ocho escuelas de las nueve que estaban contempladas para participar. Aquí cabe señalar que la escuela tridocente que no participó, fue porque el director no tuvo la disposición y su personal si estaba interesado, sin embargo, por las características particulares del director que lo han distinguido por ser apático para incluirse en los Consejos Técnicos Escolares, cursos, talleres y en las mismas reuniones de directores, éstos no pudieron incorporarse al no contar con la autorización de él.

Durante la aplicación del proyecto se observó un trabajo en colegiado, una buena interacción entre todos los agentes, se propició una convivencia sana y pacífica, lo cual constituye la base para la construcción de una comunidad de aprendizaje, implicando una suma de esfuerzos y disposición de todos los partícipes. Es conveniente resaltar que como equipo de trabajo tuvimos la necesidad de reunirnos constantemente, para establecer acuerdos y compromisos, en el que cada uno de los involucrados dio lo mejor de sí para efectuar las actividades y productos propuestos en cada uno de los temas desarrollados en diferentes sesiones.

De igual manera se pudo apreciar la empatía que se estableció entre los docentes de mayor antigüedad en el servicio y los de nuevo ingreso al momento de intercambiar experiencias en cuanto a las formas que cada quien tiene de trabajar en las aulas multigrado, destacando lo que les ha sido funcional y de qué manera.

Por otra parte, la implementación del taller fortaleció el sentido de la identidad como grupo, asimismo, facilitó el establecimiento de las redes de aprendizaje. La identidad como grupo se ha logrado trabajando de manera organizada, rescatando en algunos momentos rasgos de convivencia y compañerismo.

El logro más significativo de la aplicación del taller es la decisión de darle continuidad al proyecto, tomando como punto de partida el diseño de un nuevo taller que contemple el tema de la Tecnología de la Información y Comunicación y otros que vayan surgiendo de acuerdo a las necesidades originadas por las circunstancias.

En lo que respecta a los materiales requeridos para la realización del taller, puedo mencionar que en su mayoría fueron facilitados por los compañeros de la zona y de la misma supervisión escolar ya que la mitad de las escuelas que la conforman cuentan con recursos materiales, equipos multimedia, buenas infraestructuras gracias al recurso económico que les proporciona el Programa de la Reforma Educativa.

Así como se presentaron alcances en el proyecto de intervención, también surgieron algunas limitaciones, las cuales obstaculizaron e impidieron el logro del 100% de los resultados esperados: un factor que influyó fue el exceso del trabajo administrativo en la supervisión escolar, lo que provocó que no fuera posible iniciar el taller en el mes de abril. Otro detalle que se presentó durante la aplicación del

proyecto fue la evaluación del taller ya que estaba considerada para otra fecha y se realizó hasta el 14 de agosto de 2017 debido a la falta de tiempo por demasiada carga administrativa en el trabajo que me asignó en ese momento.

Por otra parte se presentó la falta de disposición y apatía del director de la escuela Miguel Hidalgo y Costilla de modalidad tridocente, por lo que el personal y él no se incorporaron al taller.

Un aspecto más que considero pudo haber ayudado en el desarrollo del taller era conseguir con los docentes de mayor tiempo en el servicio dentro de la misma zona o de otra, los materiales multigrado para que los docentes de nuevo ingreso los pudieran apreciar de manera física.

4.3 Relevancia e impacto del proyecto

Al concluir el taller: *“La organización del trabajo en el aula multigrado”*, se pudo apreciar que los docentes se identificaron y le encontraron utilidad al contenido, material y recurso utilizado, le tomaron sentido dando paso a una oportunidad más para generar nuevos conocimientos y aprendizajes significativos en los alumnos.

Tomando en cuenta la valoración de cada uno de los temas es grato señalar que el taller resultó fructífero para los docentes y tienen la disposición de que se le dé continuidad al proyecto aprovechando los espacios de Consejos Técnico Escolar que se realiza en cada mes durante el ciclo escolar.

Un aspecto importante de resaltar es que durante mi permanencia como miembro de la supervisión escolar, realizando la tarea pedagógica ante la carencia del Asesor Técnico Pedagógico certificado, he podido aprender de mis compañeros docentes y directores multigrado, además de constatar en las visitas que hemos realizado como equipo de supervisión a las escuelas de este tipo de

modalidad, que los contenidos vistos en las sesiones del taller han sido de gran ayuda en su práctica, es decir, es grato apreciar que los contenidos no fueron tirados a la borda, sino que han sido aterrizados en la práctica.

En este sentido en las observaciones directas de una clase, pude ver en físico la realización de la planeación didáctica multigrado a partir de un tema común, así como la de un guión didáctico y la aplicación de algunos ficheros contemplados en Programa Escuela Multigrado 2005. Esto ha generado mejora en los resultados de aprendizaje de los alumnos en algunas escuelas.

Por lo tanto, puedo deducir que la aplicación del taller "*La organización del trabajo en el aula multigrado*", fue muy productivo, aunque cabe aclarar que no todos los docentes y directores multigrados (la minoría) llevan a la práctica los contenidos aprendidos.

En suma, considero que todas las acciones y actividades diseñadas y efectuadas en la aplicación del taller fueron encaminadas en la consecución del objetivo del proyecto de intervención, así como de los objetivos estratégicos y metas, es decir, contemplo que si se logró implementar el taller pedagógico para desarrollar y fortalecer los conocimientos, habilidades y destrezas del docente multigrado, también se promovió el aprendizaje entre pares, en el que se dio el intercambio de experiencias entre los docentes con mayor antigüedad en el servicio desempeñándose en grupos multigrado con los de nuevo ingreso, y se propició la capacitación continua con los docentes multigrado para reflexionar, analizar y proponer formas de trabajo más adecuadas al aula multigrado.

CONCLUSIONES Y SUGERENCIAS

Este proyecto de intervención se realizó teniendo como guía los tres objetivos fundamentales que se plantearon al inicio del trabajo y que orientaron todo el proceso de investigación. También las metas a lograr permitieron organizar las diversas tareas emprendidas y evitar así la tentación de desviarse hacia otros temas que, si bien pudiesen ser importantes, no estaban relacionados tan directamente con el tópico central de esta tesis: las competencias profesionales de los docentes multigrado.

Mirando en retrospectiva los propósitos planteados es posible afirmar que, en términos generales, éstos fueron logrados satisfactoriamente y dieron forma a un trabajo de investigación complejo, pero muy desafiante, y a un proceso de aprendizaje arduo, pero sumamente gratificante.

Para lograr los objetivos fue necesario inicialmente determinar qué modelo de competencia profesional sustentaría este trabajo, principalmente porque el tema de las competencias tiene diversas acepciones. Así, este trabajo comenzó asumiendo la competencia profesional como un conjunto de conocimientos, procedimientos, capacidades y actitudes complementarios entre sí, de tal manera que las personas han de “saber” (Competencia técnica), “saber hacer” (competencia metodológica), “saber estar” (competencia participativa) y “saber ser” (competencia personal), para desenvolverse adecuadamente en las distintas situaciones profesionales que se presenten.

Se emprendió el propósito inicial: fortalecer las competencias profesionales del docente multigrado a través de la capacitación continua que contribuya para favorecer su desempeño dentro del aula.

En este trabajo se revisaron los planteamientos de distintos expertos(as) en educación y formación de profesorado en relación a las competencias profesionales. Esta tarea requirió de un riguroso proceso de consulta bibliográfica inicial, que implicó la revisión de abundante material proveniente de diversas fuentes, pero fundamentalmente de las propuestas de distintos(as) autores(as) y organismos dedicados a la escuela multigrado. Se continuó con la planeación del taller, su ejecución y evaluación.

En la realización del proyecto se presentaron alcances y limitaciones, los cuales influyeron de alguna manera en el desarrollo del proyecto. Entre las limitaciones puedo decir que por demasiada carga administrativa no fue posible iniciar el taller en el mes de abril, la evaluación del taller se realizó hasta el 14 de agosto de 2017 debido a la falta de tiempo por demasiada tarea administrativa en el trabajo que me asignó en ese momento, hubo falta de disposición y apatía del director de la escuela Miguel Hidalgo y Costilla de modalidad tridocente, por lo que él y el personal no se incorporaron al taller, faltó conseguir los materiales multigrado para que los docentes de nuevo ingreso los pudieran apreciar de manera física.

Entre los alcances se tiene que al finalizar el proyecto se pudo apreciar la empatía que se estableció entre los docentes de mayor antigüedad en el servicio y los de nuevo ingreso en el momento de intercambiar experiencias en cuanto a las formas que cada quien tiene de trabajar en las aulas multigrado, destacando lo que les ha sido funcional y de qué manera.

Este taller me ha permitido reflexionar acerca de mi práctica desde mi función como “asesora” en la supervisión escolar, haciéndome una invitación para estar a la vanguardia en el manejo de información, conocimiento de contenidos, así como de buscar en todo momento una profesionalización docente, con la

finalidad de adquirir herramientas que me den la oportunidad de generar aprendizajes en los docentes.

Considero como un logro significativo la propuesta de continuar con el proyecto, retomando temas del interés de los docentes y directivos multigrado que vayan surgiendo de acuerdo a sus necesidades y a las circunstancias, esto con la finalidad de fortalecer la práctica de los docentes que se desempeñan en aulas multigrado. Para ello es importante generar los espacios propicios para compartir experiencias exitosas y materiales que utiliza cada docente en el grado que tiene asignado y que le ha funcionado en la enseñanza de la lectura y las matemáticas.

También propusieron que se diseñe un taller en donde los docentes jóvenes puedan apoyar a los docentes de mayor antigüedad en el uso y manejo de la Tecnología de la Información y Comunicación ya que los últimos reconocen como debilidad en su desempeño dentro del aula la falta de conocimientos y habilidades sobre esto.

En general se tuvieron grandes logros así como algunos obstáculos que se fueron resolviendo durante la puesta en marcha del proyecto, sin embargo cada uno de ellos otorgaron grandes aprendizajes significativos para todos los implicados en la tesis; en los sujetos de estudio fueron transformaciones en su práctica docente y en el logro educativo de sus alumnos.

Los contenidos, estrategias y recursos utilizados en general fueron de gran ayuda y parte fundamental para que los sujetos de estudio alcanzaran los objetivos planeados desde un principio.

En lo que a mí se refiere, quiero mencionar que las herramientas profesionalizantes que me otorgaron durante el transcurso de mi formación en esta maestría fueron determinantes para que se vieran reflejadas en la puesta en

marcha de esta tesis; muchas de estas no las poseía, sin embargo, conforme fue mi transcurso en la primera especialidad conocí e incorporé nuevos conceptos que permitieron enriquecer mis competencias profesionales y dar paso a la formación de nuevos conocimientos. Asimismo, en la segunda especialidad me otorgaron elementos y rasgos importantes que me permitieron entender la práctica gestiva de las instituciones, las relaciones micropolíticas, la dinámica de trabajo en equipo, el liderazgo, la comunicación asertiva y otros aspectos más.

Ante la experiencia de haber laborado algunos años como docente multigrado y la que hoy desempeño como “asesora” ante la supervisión escolar número 260 de Coscomatepec, Veracruz, reconociendo la complejidad a la que se enfrenta un docente al llegar a un aula con características muy particulares, como lo es el multigrado. Realizo algunas sugerencias en espera que puedan ser consideradas en otros documentos relacionados con la misma temática.

La primera sugerencia es hacer la solicitud a las autoridades de la Secretaría de Educación Pública, implementar dentro del plan de estudios de la Licenciatura en Educación Primaria, una asignatura sobre la escuela multigrado con el propósito de que al egresar las y los docentes en formación, cuenten con la capacidad y calidad para trabajar en ellas. Otra es, que las autoridades educativas competentes diseñen e implementen cursos de formación continua en atención a las necesidades de los docentes que laboran en las escuelas multigrado e incluirlos dentro de la malla curricular del plan de estudios como parte de la profesionalización. Por lo tanto, se propone que los docentes multigrados sean considerados en el diseño de planes, talleres y cursos. Por último se plantea que las nuevas figuras de Asesores Técnicos Pedagógicos tomen en cuenta el desempeño y apoyen el trabajo de los docentes que se desenvuelven en aulas multigrado.

Finalmente destaco que el cursar, investigar, aprender, compartir y elaborar esta tesis fue uno de los grandes aprendizajes más significativos que alcancé en este momento de mi vida profesional, que está dejando una marca profunda en mí, en las personas que me rodean y en las que están a mi cargo, logrando así un ser pleno, consciente de la importancia de su labor y compromiso ante sus compañeros y la sociedad.

FUENTES DE INFORMACIÓN

- Ames, P. (2004). Las escuelas multigrado en el contexto educativo actual: desafíos y posibilidades Componente de educación bilingüe intercultural GTZ-PROEDUCA: Perú
- Ander Egg, E. El taller: una alternativa de renovación pedagógica. Editorial Magisterio del Río de la Plata, Buenos Aires, 1994.
- Candelo, C., Ortiz, G. y Unger, B. Hacer talleres: Una guía práctica para capacitadores. Grafiq editores, WWF Cali, 2003. Recuperado el 16 de septiembre de 2014 de <http://fundacionmerced.org/bibliotecadigital/wp-content/uploads/2013/05/Hacer-Talleres.pdf>
- Castillo, Noemí (2013). Políticas Docentes para mejorar la educación en Centroamérica. Tendencias Regionales: Panamá. Educación & Desarrollo.
- Estrada, M. (2015). Multigrado en derecho propio. Revista Latinoamericana de Estudios Educativos, vol. XLV, núm.2, abril-junio. Centro de Estudios Educativos, AC. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/270/27039624003.pdf>
- Estudios sobre Educación, 2007, 12, 41-57. Servicio de Publicaciones de la Gómez-Rojas (2015). *Las competencias profesionales*. Revista Mexicana.
- González Tirados, R. M. y González Maura, V. Diagnóstico de necesidades y estrategias de formación docente en las universidades. Revista Iberoamericana de Educación, 43(6): 1-14, 2007.

<http://caminosabiertos2011.blogspot.mx/2011/04/las-competencias-profesionales-basicas.html>

http://cefire.edu.gva.es/pluginfile.php/747026/mod_imsdp/content/1/ii_las_competencias_profesionales_docentes.html

<http://edu.siglo22.net/formacion-cd/22-formacion/formacion/17-que-ccdd>

http://www.dgespe.sep.gob.mx/reforma_curricular/planes/lepri/plan_de_estudios/perfil_egreso

Monereo, C. (2010) La formación del profesorado : una pauta para el análisis e intervención a través de incidentes críticos Revista Iberoamericana de educación, 52; 149-178.

Monereo, C.; badia, A.; bilbao, G.; cerrato, M. y Weise, C. (2009) Ser un docente estratégico: cuando cambiar la estrategia no basta. Cultura y Educación, 21(3), 1-20.

OCDE (2010). Acuerdo de cooperación México-OCDE para mejorar la calidad de la educación de las escuelas mexicanas.

Philippe Perrenoud (2004). *Las 10 nuevas competencias para enseñar*. BAM

Rodríguez Araya, M. R. y Fontana Hernández, A. La estrategia de trabajo colaborativo del proyecto UNA Educación de Calidad de la Universidad Nacional de Costa Rica: Experiencia de la modalidad de talleres. Revista Electrónica Educare, 18(1): 193-218, 2014.

SEP (2013). Lineamientos para la organización y el funcionamiento de los Consejos Técnicos Escolares.

SEP (2010). *Modelo de Gestión Educativa Estratégica (2da. ed.) México.*

SEP (2011) *Plan de estudios 2011*, Educación Básica México.

SEP (2012). Transformación de la práctica docente. Curso básico para formación continua para maestros en servicio.

SEP (2016). Perfil, parámetros e indicadores para docentes y técnico docentes en Educación Básica. Ciclo escolar 2016-2017.

Urrego Tobón, Á. El taller como estrategia para el desarrollo de habilidades, una propuesta para estudiantes de licenciatura en educación básica. *Revista Politécnica*, 7(12): 25-34, 2011.

Vaillant, D. (2008). Competencias profesionales y buenas prácticas. Departamento de Evaluación de la Función Docente y Directiva. *Revista Monográficos Escuela.*

Vázquez Gómez, G. (2007). La formación de la competencia cognitiva del profesor.

Vera Noriega, J.A (2005). Práctica docente en el aula multigrado rural de una población mexicana. Centro de Invest. en Alimentación y Desarrollo. Universidad de Sonora.

ANEXOS

ANEXO 1
SUPERVISIÓN ESCOLAR NÚMERO 260,
COSCOMATEPEC, VERACRUZ



ANEXO 2.
LISTADO DE LAS ESCUELAS MULTIGRADO

N/P	ESCUELA	CLAVE	NÚM. DE PERSONAL	PERSONAL CON TUTORÍA	DIRECTOR
1	ADOLFO RUIZ CORTINES	30DPR0462Z	1	X	COMISIONADO
2	GUADALUPE VICTORIA	30DPR1740S	2		COMISIONADO
3	RAFAEL RAMÍREZ	30DPR2725G	4		EFFECTIVO
4	BENITO JUÁREZ GARCÍA	30DPR2979I	2	X	COMISIONADO
5	SALVADOR DÍAZ MIRÓN	30DPR3568N	3		COMISIONADO
6	MIGUEL HIDALGO Y COSTILLA	30DPR3755H	3	X	COMISIONADO
7	XICOTÉNCATL	30DPR5431O	1	X	COMISIONADO
8	DOÑA JOSEFA ORTIZ DE DOMINGUEZ	30DPR5472O	3	X	COMISIONADO
9	NICOLÁS BRAVO	30DPR5590C	1		COMISIONADO

ANEXO 3

ENCUESTA APLICADA A DIRECTIVOS Y DOCENTES MULTIGRADOS PARA CONOCER LA DINÁMICA INTERNA DE LAS ESCUELAS

ENCUESTA

ESCUELA: Doña Josefa Ortiz De Dominguez

El propósito de esta encuesta es valorar la tarea de los actores escolares en la práctica cotidiana. Es importante y necesario que lo realices con honestidad.

Instrucción: Marca con una "X" la alternativa más adecuada.

1. Fomento al perfeccionamiento pedagógico	Nunca	Algunas veces	Siempre
En la escuela:			
1. El director participa en la capacitación y actualización de sus maestros.	X		
2. Los profesores buscan y están motivados para asistir a cursos para su capacitación y su actualización profesional, relevantes para el contexto de su escuela.		X	
3. Los profesores conversan sobre los desempeños de los demás, apoyan en la definición de estrategias de mejora de los desempeños docentes y se retroalimentan de manera profesional.			X
4. Se evalúan los logros del perfeccionamiento de los profesores, considerando los resultados de los desempeños de los alumnos.		X	
5. Las acciones de perfeccionamiento docente ofrecidas por el sistema educativo se analizan y valoran en reuniones con todos los profesores.		X	
2. Planeación pedagógica compartida	Nunca	Algunas veces	Siempre
Los docentes:			
6. Conversan entre sí para intercambiar experiencias sobre su planificación de clases.			X
7. Comparten entre sí modalidades diferentes de su planeación didáctica para atender diferentes tipos de alumnos.		X	
8. Dan a conocer a sus compañeros la utilidad de algunos recursos didácticos.		X	
9. Acuerdan entre ellos el tipo de registro que se lleva de los alumnos con características especiales.		X	
10. Evalúan mutuamente su planeación didáctica.			X
11. Analizan en común los resultados de los alumnos y los cambios que requieren en su práctica pedagógica.			
12. Diseñan en común sus estrategias para atender eficazmente a los alumnos en rezago académico.			
3. Centralidad del aprendizaje	Nunca	Algunas veces	Siempre
En la escuela:			
13. Las metas y los objetivos centrales del plan de mejora se relacionan con el incremento en los niveles de aprendizaje de los alumnos.			X
14. La valoración del nivel de desempeño de los maestros considera los resultados de aprendizaje de los alumnos.		X	
15. Las reuniones que convoca el director con sus maestros tienen como tema central el aprendizaje de los alumnos.		X	
16. Las reuniones que convoca el director con los padres de familia tienen como tema central el aprendizaje de los alumnos.		X	
17. Se toman decisiones y acciones para mejorar las condiciones de aprendizaje de los alumnos.			X
18. Se toman decisiones y acciones para atender			

eficientemente a los alumnos con problemas de aprendizaje.		X	
19. Se analizan los resultados de evaluaciones externas asignando prioridad a las necesidades de aprendizaje de los alumnos.			X
20. Se realizan esfuerzos metodológicos para desarrollar evaluaciones de desempeño auténtico en los alumnos, trascendiendo exámenes estandarizados o de opción múltiple.		X	
4. Compromiso de aprender	Nunca	Algunas veces	Siempre
En el aula:			
21. Los alumnos están informados sobre los objetivos de su aprendizaje.		X	
22. Los alumnos diseñan parcial y gradualmente las estrategias y la ruta que han de seguir para su propio aprendizaje.	X		
23. El alumno sabe de sus limitaciones en el aprendizaje y pide apoyo cuando lo necesita.		X	
24. Los maestros están disponibles para atender a los alumnos cuando piden su apoyo en alguna tarea o trabajo de aprendizaje.			X
25. Los alumnos tienen altas expectativas en su aprendizaje.	X		
26. Los alumnos consideran valioso para su vida presente y futura su propio aprendizaje.	X		
5. Equidad en las oportunidades de aprendizaje	Nunca	Algunas veces	Siempre
Los docentes:			
27. Disponen de actividades específicas para atender a los alumnos de bajos logros académicos.		X	
28. Disponen de tiempo especial para los alumnos que así lo requieren.			X
29. Disponen de espacios y materiales especiales para los alumnos que requieren mayor apoyo para el aprendizaje.		X	
30. Disponen e implementan actividades y ejercicios adaptados a las necesidades de los alumnos.			X
31. Se comunican con los padres de los alumnos con discapacidades para conversar con ellos sobre sus logros de aprendizaje.		X	
6. Liderazgo efectivo	Nunca	Algunas veces	Siempre
El director:			
32. Promueve que los docentes formen un sólo equipo de trabajo.		X	
33. Impulsa la participación de profesores y padres en decisiones y acciones relevantes para mejorar el nivel de aprendizaje.			X
34. Desarrolla una visión compartida entre la comunidad escolar sobre la mejora académica continua.			X
35. Logra los compromisos necesarios de la comunidad escolar para mejorar los niveles de aprendizaje.			X
36. Maneja adecuadamente los conflictos suscitados en la escuela.		X	
37. Gestiona permanentemente recursos para que la escuela funcione de la forma más adecuada posible.		X	
38. Lleva a cabo intercambios de experiencias directivas con otras escuelas.	X		
39. Dedicar el tiempo necesario y suficiente a las tareas académicas que respaldan más el aprendizaje de los alumnos.			X
40. Logra el apoyo de la comunidad para alcanzar los objetivos		X	

escolares planeados.			
41. Satisface a la comunidad por su forma de conducir la escuela.		X	
42. Satisface a los profesores con la conducción que hace de la escuela.		X	
7. Clima de confianza	Nunca	Algunas veces	Siempre
En la escuela:			
43. Existe comunicación sincera entre todos los actores de la comunidad escolar.		X	
44. Se promueve la cooperación académica dirigida a mejorar el aprendizaje.		X	
45. Se promueven las condiciones para el aprendizaje entre los profesores y, en general, en el equipo escolar.		X	
46. Se orienta la integración de la comunidad escolar hacia a los mismos objetivos dirigidos al aprendizaje.		X	
47. Se promueven las condiciones para una buena convivencia y relación mutua, como el respeto; la tolerancia a las ideas y la confianza que deposita la comunidad en sí misma como condición indispensable del trabajo de conjunto.			X
8. Compromiso de enseñar	Nunca	Algunas veces	Siempre
En la escuela:			
48. Se dedica tiempo extraclase a actividades académicas complejas.			X
49. Se incentiva que los maestros mejoren cotidianamente su práctica pedagógica.		X	
50. Se induce a involucrarse en el plan de mejora y a cumplir con la responsabilidad asumida.			X
51. Se comprometen a lograr en conjunto un aprendizaje efectivo de los alumnos, junto con maestros y padres de familia.		X	
9. Decisiones compartidas	Nunca	Algunas veces	Siempre
En la escuela:			
52. Existe un ambiente de libertad para expresar propuestas de profesores como del resto de la comunidad escolar.			X
53. Se establecen condiciones y mecanismos para definir acuerdos.		X	
54. Se aseguran procedimientos para actuar conforme a los acuerdos establecidos.		X	
10. Planeación institucional	Nunca	Algunas veces	Siempre
El plan de mejora:			
55. Considera la participación de la comunidad escolar para su elaboración.		X	
56. Prioriza el aprendizaje de los alumnos.		X	
57. Distribuye las responsabilidades de las comisiones de trabajo entre el colectivo escolar.			X
58. Involucra a los profesores y padres de familia en la coordinación y ejecución de actividades.			X
59. Considera actividades para el cumplimiento de las metas y los compromisos asumidos para la mejora de la escuela.			X
60. Considera el programa de trabajo del CEPS.			X
11. Autoevaluación	Nunca	Algunas veces	Siempre
En la escuela:			
61. Se cuenta con un sistema abierto y público de información que registra los progresos académicos de los alumnos.	X		
62. El director se reúne periódicamente con los profesores y con los padres de familia para analizar los indicadores de la		X	

escuela, como asistencias (alumnos y profesores), deserciones de alumnos, niveles de aprovechamiento académicos de los alumnos, etcétera.			
63. El director analiza, junto con los profesores, las mejoras que ha tenido para el aprendizaje de los alumnos el hecho de que los docentes hayan asistido a cursos de preparación profesional.	X		
64. Se reconocen las fortalezas y las debilidades académicas de la escuela, y se definen acciones para profundizar las fortalezas y disminuir las debilidades.		X	
65. Se producen conversaciones informadas y estructuradas entre los miembros de la comunidad escolar.			X
66. Se elaboran mecanismos para dar seguimiento oportuno al desempeño de los alumnos.		X	
12. Comunicación del desempeño	Nunca	Algunas veces	Siempre
En la escuela:			
67. El director rinden cuentas académicas a los padres y a la comunidad.			X
68. Se dispone de medios para dar a conocer a los padres de familia los avances académicos de los alumnos.		X	
69. Los padres de familia participan activamente en el análisis de los resultados académicos de los alumnos.		X	
70. Los padres de familia están satisfechos con la información que les da la escuela sobre las actividades académicas.		X	
71. La supervisión escolar es convocada para las reuniones de maestros cuando se presentan los resultados de los alumnos.	X		
72. Se reconocen responsabilidades en los resultados académicos de los alumnos.		X	
13. Redes escolares	Nunca	Algunas veces	Siempre
En la escuela:			
73. Se conocen los logros educativos de otras escuelas (dentro o fuera de la misma zona escolar), con el fin de aprender y mejorar sus procesos.	X		
74. Se busca apoyo, acompañamiento o asesoría con otras escuelas (dentro o fuera de la zona escolar).	X		
75. Los profesores platican con los de otras escuelas (dentro o fuera de la zona escolar) para ver la forma en que han superado los obstáculos de enseñanza y de aprendizaje.		X	
76. Se solicitan y se obtienen recursos académicos de otra escuela cuando no cuenta con ellos.		X	
77. Se conoce las experiencias de las demás escuelas (dentro o fuera de la zona escolar) respecto a sus avances pedagógicos.		X	
78. Se usan medios tecnológicos para informar de las actividades y resultados de otras escuelas.	X		
79. Se usan medios tecnológicos para mejorar el conocimiento del mundo, de la sociedad y de las ciencias.	X		
80. Los directivos, profesores o el personal de apoyo (médico, trabajo social, técnicos) colaboran con la formación de los colectivos de otras escuelas.	X		
81. Se realiza un trabajo académico colaborativo con las demás escuelas de la zona escolar.	X		
14. Funcionamiento efectivo del Consejo Técnico Escolar (CTE)	Nunca	Algunas veces	Siempre
El CTE:			
82. Orienta el trabajo académico de la escuela.		X	
83. Expone los problemas que los maestros tienen en los			

procesos de enseñanza y de aprendizaje.		X	
84. Toma decisiones con base en evaluaciones y da seguimiento a los avances.		X	
85. Se constituye como un espacio para mejorar la capacitación de los maestros.		X	
86. Propicia intercambios de experiencias de maestros que tienen éxito en su enseñanza.		X	
87. Da seguimiento a las actividades y resultados del plan de mejora escolar.		X	
15. Funcionamiento efectivo del Consejo Escolar de Participación Social (CEPS)	Nunca	Algunas veces	Siempre
En el CEPS:			
88. Se reúnen periódicamente para tomar decisiones informadas sobre el aprendizaje de los alumnos.		X	
89. Se discuten los avances académicos de la escuela.	X		
90. Sus decisiones y actividades tienen relación con la mejora de los procesos de enseñanza y de aprendizaje.		X	
91. La gestión de recursos se relaciona con la mejora del ambiente de aprendizaje en la escuela.	X		
92. Se participa activamente en el proceso de autoevaluación de la escuela.	X		
93. Se conoce el plan de mejora de la escuela con el propósito de elaborar su programa de trabajo y evitar duplicidad o empalme de actividades.		X	
16. Participación de los padres en la escuela	Nunca	Algunas veces	Siempre
En la escuela:			
94. Existe un alto grado de incorporación de padres de familia en las discusiones colectivas.		X	
95. Las percepciones y opiniones de los padres de familia se analizan y se toman en cuenta por directivos y maestros.		X	
96. La planeación de las actividades se realiza de manera colectiva, incorporando las opiniones de los padres de familia.	X		
97. Los padres de familia están satisfechos con el acceso a la información de las actividades.		X	
98. Los padres de familia participan activamente en las actividades relacionadas con el plan de mejora.		X	
99. Se llevan a cabo procesos de capacitación, como los talleres "Escuela para Padres", para facultar su participación.		X	
100. Los padres de familia acuden para conocer el aprovechamiento de sus hijos.		X	
17. Apoyo al aprendizaje en el hogar	Nunca	Algunas veces	Siempre
Los padres de familia:			
101. Apoyan a sus hijos en las tareas escolares.	X		
102. Cuyos hijos obtienen bajos logros académicos son convocados y orientados para apoyar la mejora del aprendizaje de sus hijos.		X	
103. Reciben cursos y talleres que les hacen saber cómo ayudar mejor a sus hijos en los estudios.		X	
104. Son estimulados para apoyar actividades de los maestros en sus clases.		X	
105. Observan y participan en como la escuela recupera la cultura de la comunidad.		X	
18. Optimización de recursos	Nunca	Algunas veces	Siempre
En la escuela:			
106. Trabaja los 200 días de clase establecidos en el		X	

calendario escolar.			
107. Respeta los horarios de trabajo y de receso establecidos durante la jornada.			X
108. Aprovecha eficaz y eficientemente el tiempo dedicado a la enseñanza.		X	
109. Se coordina con el contraturno (en caso de haber) para articular las planeaciones en los asuntos relacionados con el aprovechamiento de los recursos.		X	
110. Se establece estrategias de cuidado y mantenimiento del edificio y muebles.			X
111. Define establece estrategias para el aprovechamiento de la papelería y de los insumos didácticos.		X	
112. Organiza su calendario de reuniones internas, externas y de profesionalización para no afectar el tiempo destinado a la enseñanza.			X
19. Control escolar	SI		NO
En la escuela:			
113. Cuenta con su información estadística de manera organizada y actualizada.	X		
114. Cumple en tiempo y forma con la información requerida: actas, boletas, trámite de becas, certificados, informes, estadísticas, programa de trabajo y reportes, entre otros.	X		
115. Cuenta con un registro de los avances logrados en su plan de mejora.	X		
116. Cuenta con el programa de trabajo del CEPS.	X		
117. Cuenta con un control administrativo sobre los recursos humanos, materiales y financieros.	X		
20. Infraestructura	SI		NO
En la escuela:			
118. Cuenta con las aulas necesarias para cubrir su demanda educativa.			X
119. Cuenta con sanitarios, en buenas condiciones, para alumnos y docentes.			X
120. Cuenta con las instalaciones hidrosanitarias y eléctricas adecuadas.			X
121. Tiene aulas en condiciones de favorecer los procesos de enseñanza y de aprendizaje.			X
122. Cuenta con un espacio y equipo que promuevan el uso de las tecnologías de la información y de la comunicación.			X
123. Cuenta con espacios que favorezcan el aprendizaje de los alumnos: áreas verdes, patio, área de juegos, canchas y otros.			X
124. Cuenta con instalaciones que garanticen un ambiente saludable y de seguridad para los alumnos.			X
125. Cuenta con los materiales didácticos e insumos para garantizar el logro de los objetivos y las metas planeados.			X
126. Cuenta con instalaciones y equipo para utilizar las tecnologías de la información y de la comunicación: Enciclopedia, Red Escolar, Habilidades Digitales para Todos, entre otros.			X

¡GRACIAS POR TU PARTICIPACIÓN!

ANEXO 4

ENCUESTA Y CUESTIONARIO APLICADOS A DIRECTIVOS Y DOCENTE MULTIGRADOS PARA LA DETECCIÓN DE NECESIDADES DE FORMACIÓN

Tomando como base las respuestas de las encuestas aplicadas a las escuelas multigrado de su Zona Escolar, concentrar las "Necesidad de Formación y/o actualización" por ámbito en el presente formato, (El total de respuestas por ámbito es igual al número de escuelas multigrado que tiene en la zona).

¡Gracias Por su apoyo!

Zona Escolar Núm.:
260

Supervisor Escolar:
Abel Hernández Juárez

Sector Educativo Núm.:
24

Necesidades de Formación y/o actualización	Frecuencias
1. Ámbito Pedagógicos (Didáctico):	
Estrategias didácticas de enseñanza de Español	
Estrategias didácticas de enseñanza de Matemáticas	
.	
Elaboración de la Planificación didáctica	8/19
Trabajo con guiones o fichas didácticas	5/19
.	
Trabajo con tema común	6/19
.	
Rincones de trabajo	
Otro: Menciónelo:	
Categorías	Frecuencias
a)	
b)	
c)	
d)	
e)	

2. Propongan un tema enfocado al fortalecimiento del trabajo con grupo multigrado que considere necesario, para ayudar a su desempeño en el trabajo con sus alumnos.

Categorías	Frecuencias
a) Planeación para potenciar aprendizajes esperados	5
b) Dinámicas grupales que favorezcan la empatía, trabajo colaborativo, aprendizaje cooperativo.	4
c) Estrategias e instrumentos de evaluación formativa,	5
d) Correlación de contenidos y enfoque de español y matemáticas	3
e) Lectoescritura	2
f)	
g)	
h)	
i)	
j)	
k)	
l)	
m)	

Estimado director, estimada directora:

Un factor fundamental para la mejora de la escuela es la supervisión escolar. Como usuario principal en de la misma, le solicitamos atentamente que responda el siguiente cuestionario, cuyo fin es contar con elementos suficientes para hacer pertinente y útil el servicio de supervisión. Le pedimos que sus repuestas sean francas. El cuestionario es anónimo.

Instrucciones

Cada una de las cinco preguntas presenta un conjunto de posibles respuestas. Elija tres y numérelas de acuerdo con su opinión. Escriba 1, 2 o 3 en la columna de la derecha en orden de prioridad. El número 1 correspondería a la respuesta que mejor representa su opinión. También puede optar por la respuesta “Ninguno” o “Todos”, en cuyo caso basta colocar una cruz en el espacio correspondiente.

1	En la actualidad, ¿en qué aspecto de su quehacer le apoya más la supervisión?	a)	Transmisión de indicaciones de la autoridad	1
		b)	Asesoría en aspectos normativos y administrativos	
		c)	Mediación y resolución de diversos conflictos	
		d)	Apoyo en aspectos técnico-pedagógicos	
		e)	Ninguno	
		f)	Todos	
2	¿Cuál es la mayor fortaleza de la supervisión?	a)	Administración escolar	1
		b)	Gestión escolar democrática y horizontal	
		c)	Planeación del proceso educativo	
		d)	Impulso al trabajo colaborativo con directores	
		e)	Capacidad de apoyo al proceso de enseñanza y al logro de aprendizajes	
		f)	Seguimiento de procesos y resultados educativos	
		g)	Evaluación de procesos y resultados educativos	
		h)	Ninguna	
		i)	Todas	
3	¿Cuál es la mayor debilidad de la supervisión?	a)	Administración escolar	1
		b)	Gestión escolar democrática y horizontal	
		c)	Planeación del proceso educativo	
		d)	Impulso al trabajo colaborativo con directores	
		e)	Capacidad de apoyo al proceso de enseñanza y al logro de aprendizajes	
		f)	Seguimiento de procesos y resultados educativos	
		g)	Evaluación de procesos y resultados educativos	
		h)	Ninguna	
		i)	Todas	

4	En lo normativo/administrativo, ¿qué debe hacer la supervisión para apoyar a la escuela?	a)	Absorber la tarea administrativa	
		b)	Eliminar trámites y requisitos	
		c)	Asegurar un buen control escolar	1
		d)	Asegurar la prestación regular del servicio educativo	
		e)	Ninguna	
		f)	Todas	
5	En lo técnico-pedagógico, ¿qué debe hacer la supervisión para apoyar a la escuela?	a)	Promover el desarrollo profesional de los maestros	
		b)	Apoyar para mejorar las prácticas de enseñanza	
		c)	Dar seguimiento y evaluar procesos pedagógicos	
		d)	Gestionar asesoría pedagógica para las escuelas	
		e)	Asesorar para el buen uso del tiempo escolar	
		f)	Ninguna	
		g)	Todas	1

¿Desea agregar algo más?

¡Muchas gracias por su amable colaboración!

ANEXO 5 PLANEACIÓN DE ESTRATEGIAS

Líneas de acción							
Fase sensibilización y presentación del proyecto							
Nombre de la estrategia	Actividades	Responsables	Recursos y materiales	Productos	Lugar y Fecha de aplicación	Tiempo de aplicación	Técnicas e Instrumento de evaluación
Presentación del taller: La organización del trabajo en el aula multigrado.	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Se convocará a una reunión a los directivos y docentes multigrado del grupo sectorizado de las nueve escuelas a mi cargo para realizar la presentación general del proyecto de intervención. ▪ Se les dará la bienvenida y se les dará a conocer el encuadre del taller: número de sesiones, propósito general, modalidad de trabajo, tiempos de trabajo, criterios de evaluación. ▪ Se les invitará a participar en el desarrollo de las actividades en cada una de las sesiones del taller. ▪ Se conformarán equipos de trabajo de acuerdo al grado que atienden. ▪ Se establecerán acuerdos y compromisos de trabajo y se registrarán en un cuaderno de bitácora. 	Profra. Mirta del Carmen Trichi Ramírez	<ul style="list-style-type: none"> -Equipo de cómputo -Proyector -Diapositivas -Hojas blancas -Lapiceros 	Acuerdos y compromisos de trabajo.	Supervisión escolar número 260. 19 de mayo de 2017	2 hrs.	Cuaderno de bitácora en el que se registrará el Acta de los acuerdos y compromisos de los directivos y docentes multigrado.
Fase de aplicación del proyecto de intervención							
2. Desarrollo del taller: La organización del trabajo en el aula multigrado	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Se buscará y revisará los materiales necesarios para el taller. ▪ Se seleccionará y clasificará la información. ▪ Se prepararán los materiales. ▪ Se buscará el espacio físico. ▪ Se explicará la dinámica y el objetivo de la actividad. ▪ Se realizará la exploración de los conocimientos previos de los docentes. ▪ Se darán a conocer y se explorarán los materiales multigrado existentes. ▪ Se hará la revisión de los contenidos a desarrollar en el taller. ▪ Se promoverá el trabajo colaborativo al desarrollar las actividades de cada sesión. ▪ Los temas que se abordarán son cuatro: <ul style="list-style-type: none"> ✓ El trabajo colaborativo en el aula multigrado. ✓ El trabajo a partir de un tema común. ✓ Técnicas e instrumentos de evaluación formativa. ✓ Materiales para el aprendizaje autónomo 	Profra. Mirta del Carmen Trichi Ramírez	<ul style="list-style-type: none"> -Equipo de cómputo -Proyector -Diapositivas -Hojas blancas tamaño carta -Lapiceros -Hojas para rotafolio -Plumones -Pliegos de papel -Plan y programas de estudio -Ficheros de actividades de todos los grados -Esquema de una planeación por tema común -Planes de clases 	<p>Escrito de reflexión acerca de la importancia de estimular el trabajo colaborativo en el aula multigrado.</p> <p>Elaboración de una Planeación didáctica a partir de un tema común.</p> <p>Elaboración de un instrumento de evaluación (se sugiere la elaboración de una rúbrica) que permita valorar el proceso de aprendizaje de los alumnos y sirva de apoyo en la práctica docente.</p>	Supervisión escolar número 260. Fecha: 26 de mayo, 29, 16, 23 de junio; 7 y 14 de julio de 2017.	35 hrs.	Cuaderno de bitácora. Autoevaluación y coevaluación

Fase de evaluación y seguimiento del proyecto de intervención							
3. Evaluación del desarrollo del taller por los docentes multigrado.	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Se analizarán en qué aspectos se requiere seguir profundizando para mejorar la organización del trabajo multigrado, contestar los siguientes puntos. Utilizar pliegos de papel. <ul style="list-style-type: none"> ✓ ¿Qué aprendimos durante el taller? ✓ ¿Qué dudas tenemos o qué nos gustaría aprender? ✓ ¿Cómo podríamos responder, de manera colectiva, a estas preocupaciones? ▪ Se establecerán acuerdos para seguir analizando de manera conjunta los retos y posibles alternativas para mejorar la organización del aula multigrado. Anotar en el cuaderno bitácora los acuerdos. ▪ Finalmente se aplicará una lista de cotejo para la valoración del taller. 	Profra. Mirta del Carmen Trichi Ramírez	-Proyector -Diapositivas -Hojas blancas tamaño carta -Lapiceros	Elaboración de un guión didáctico o ficha de trabajo. Esquema sobre los acuerdos para seguir analizando de manera conjunta los retos y posibles alternativas para mejorar la organización del aula multigrado.	Supervisión escolar número 260. 14 de agosto de 2017	2 hrs.	Cuaderno de bitácora Autoevaluación y coevaluación

ANEXO 6 PRESENTACIÓN DEL PROYECTO A DIRECTIVOS Y DOCENTES MULTIGRADO



Presentación del taller: *“La organización en el aula multigrado”*.

ANEXO 7

TALLER: LA ORGANIZACIÓN DEL TRABAJO EN EL AULA MULTIGRADO

SESIÓN	PROPÓSITO(S)	CONTENIDOS	ACTIVIDADES	MATERIALES	PRODUCTO (S)	LUGAR Y TIEMPO	INSTRUMENTO DE EVALUACIÓN
I. El trabajo colaborativo en el aula multigrado	<p>•Revisar diferentes formas de organizar el trabajo con grupos multigrado (tema diferente para cada grado, actividades o contenidos comunes), para reconocer sus ventajas y dificultades.</p> <p>•Compartir experiencias y sugerencias para desarrollar el trabajo colaborativo y la ayuda mutua entre los alumnos.</p>	<p>La organización del trabajo en el aula multigrado.</p> <p>El trabajo colaborativo</p> <p>Reflexión final.</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Bienvenida al grupo. 2. Encuadre del taller: número de sesiones, propósito general, modalidad de trabajo, tiempos de trabajo, criterios de evaluación. 3. Presentación de la sesión 1, propósitos, contenido y productos de aprendizaje a evaluar. 4. En una hoja blanca escribir su nombre y el tipo de organización de la escuela en que laboran, así como una ventaja y una desventaja de trabajar con grupos multigrado, por la heterogeneidad de edades, intereses y conocimientos. 5. Presentarse brevemente y mencionar una ventaja y una desventaja de trabajar con varios grados a la vez. Uno de los participantes anotará, en pliegos de papel, las ventajas y desventajas expresadas. Conserven esta información en un lugar visible durante el desarrollo del taller. 6. Revisar la introducción y los propósitos generales del taller; compartir sus expectativas y expresar cómo les gustaría que fueran las actividades y lo que no les gustaría. 7. Formar tres equipos para analizar cada uno de los ejemplos de organización del trabajo en escuelas unitarias. Comentar cuáles son las ventajas pedagógicas y cuáles las dificultades que, a su juicio, se presentan en cada caso. Plasmear sus reflexiones en un esquema, mapa conceptual o cuadro sinóptico para presentarlo al grupo. 8. Contrastar las formas de organización del grupo multigrado y, con base en las experiencias que tienen, responder las siguientes preguntas: <ul style="list-style-type: none"> • ¿Qué forma o formas de organización del grupo les parecen más pertinentes?, ¿por qué? • ¿Qué ventajas representa trabajar a partir de temas comunes? • ¿Cuándo realizar una misma actividad para todo el grupo?, ¿cuándo por ciclo y/o por grado? 9. Para complementar la reflexión revisar el texto: <i>Estudios exploratorios sobre escuelas multigrado</i>. 10. Describir lo que sucede en las fotografías que muestran situaciones de clase observadas en grupos multigrado; explicar de qué manera colaboran los niños en dichas actividades y enlistar situaciones similares que han realizado con sus grupos. Registrar sus ideas en pliegos de papel, según el esquema que se sugiere. 11. Presentar su análisis a los demás equipos y comentar sobre la importancia de estimular el trabajo colaborativo en el aula multigrado. Por ejemplo, si los niños mayores leen para los pequeños, ¿en qué se beneficia cada uno? 12. Responder individualmente las siguientes preguntas sobre el trabajo desarrollado en la sesión y compartir en el grupo: ¿Qué aprendieron en esta sesión? ¿Qué actividades o reflexiones les sirven para el desarrollo de su trabajo en las aulas multigrado? 	<p>Pliegos de papel</p> <p>Marcadores, colores y lápices de cera</p> <p>Cinta adhesiva</p> <p>Hojas blancas tamaño carta</p>	<p>Escrito de reflexión acerca de la importancia de estimular el trabajo colaborativo en el aula multigrado.</p>	<p>Todas las actividades se desarrollarán en el lugar que ocupa la supervisión escolar.</p> <p>5 horas</p>	<p>Lista de cotejo</p> <p>Lista de asistencia</p> <p>Autoevaluación y coevaluación</p>

<p>II. El trabajo a partir de un tema común (1ra. parte).</p> <p>III. El trabajo a partir de un tema común (2da. parte).</p>	<p>•Analizar las ventajas de organizar el trabajo a partir de un tema común con actividades diferenciadas por ciclos; por ejemplo, favorecer el trabajo colaborativo y la atención simultánea a las y los alumnos, profundizar en el tema y disminuir los tiempos de espera.</p> <p>•Elaborar un plan de clase eligiendo un tema para trabajarlo de manera común con el grupo, incorporando actividades diferenciadas por ciclo y/o grado.</p>	<p>El trabajo a partir de un tema común.</p> <p>El tema común y la selección de contenidos</p> <p>La planeación en el grupo multigrado a partir de un tema común</p> <p>Reflexión final</p>	<ol style="list-style-type: none"> Realizar las actividades propuestas en el esquema, del tema común la independencia, correspondiente a la asignatura de Historia. Después de realizar la actividad anterior, responder en plenaria las siguientes preguntas. Anotar las respuestas en pliegos de papel. <ul style="list-style-type: none"> ¿Qué tipo de actividades grupales, equipo e individuales se llevaron a cabo en el desarrollo del tema común?, ¿qué favorece cada una de éstas?, ¿en qué situaciones se propició la colaboración y la ayuda mutua? ¿Considera que se atendió el nivel de especificidad para cada ciclo?, ¿por qué? ¿Cómo dar las indicaciones a los tres ciclos: anotándolas en el pizarrón, dando explicaciones a un ciclo y después a los otros, proporcionando tarjetas a manera de guiones o fichas de trabajo? ¿Qué dificultades y ventajas tendría el trabajar con un tema común atendiendo al grupo en ciclos? Comentar sobre algunas experiencias al respecto. Leer el fragmento: Propuesta educativa para escuelas multigrado. México: SEP-DGIE, 2003, p. 12. Considerar los grados que atienden en este ciclo, anotar en una hoja blanca una selección de contenidos a partir de un tema común de alguna asignatura que les llame la atención. Tomar acuerdos para que los ejemplos sean de distintas asignaturas. Colocar las hojas en una pared para que todos los integrantes las puedan leer. Comentar en plenaria la pertinencia de la selección de contenidos realizada por los demás compañeros. Analizar cuáles son las principales dificultades para trabajar con todo el grupo multigrado a partir de un tema común y qué alternativas podrían encontrar; por ejemplo, qué hacer cuando no hay un contenido similar en alguno de los grados del mismo ciclo. Organizados en cuatro equipos proponer un tema para elaborar una planeación didáctica (dos equipos para la organización unitaria y dos para la bidocente). Utilizar la propuesta de un formato de planeación. Registrar el trabajo en pliegos de papel. Organizar la presentación para darla a conocer en plenaria. Posteriormente comentar: ¿Qué dificultades se presentaron al realizar la planeación? ¿Las actividades atienden el nivel en el que se encuentran las y los alumnos? ¿Qué utilidad tiene incorporar actividades de expresión oral, escritura y lectura en el conjunto de las asignaturas? Responder individualmente las siguientes preguntas sobre el trabajo desarrollado en la sesión; de contar con tiempo, compartir en el grupo: ¿Fueron de su interés las actividades presentadas? ¿En qué ayudó esta sesión para el trabajo en su aula? 	<p>Hojas para rotafolio</p> <p>Hojas blancas</p> <p>Plumones</p> <p>Pliegos de papel</p> <p>Plan y programas de estudio</p> <p>Ficheros de actividades de todos los grados</p> <p>Esquema de una planeación por tema común.</p>	<p>Elaboración de una Planeación didáctica a partir de un tema común.</p> <p>10 horas</p>	<p>Lista de cotejo</p> <p>Lista de asistencia</p> <p>Autoevaluación y coevaluación</p>
---	--	---	---	---	---	--

<p>IV. La evaluación formativa, técnicas e instrumentos de evaluación (1ra. Parte).</p> <p>V. La evaluación formativa, técnicas e instrumentos de evaluación (2da. Parte).</p> <p>VI. La evaluación formativa, técnicas e instrumentos de evaluación (3ra. Parte).</p>	<p>•Conocer las características de las técnicas e instrumentos de la evaluación formativa.</p> <p>•Reflexionar acerca de cuál es el sentido de la evaluación de los aprendizajes.</p> <p>•Ofrecer orientaciones a los docentes para la elaboración y el uso de diferentes instrumentos de evaluación, que pueden usarse en los tres niveles de Educación Básica.</p>		<ol style="list-style-type: none"> El asesor da a conocer los propósitos de la sesión y posteriormente el mecanismo de trabajo para el desarrollo de las actividades de la misma. El asesor integra los equipos de trabajo y realizan junto con el grupo la lectura del principio pedagógico 7 "Evaluar para aprender en el plan de estudios 2011". De manera grupal comentan sobre el contenido de éste. En equipo revisan los textos "La evaluación para el logro de aprendizajes" en el Programa de estudios 2011 y "La evaluación en el contexto de la Reforma Integral de la Educación Básica", comentan los siguientes aspectos tomando en cuenta la forma en que se plantea en cada nivel y asignatura. <ul style="list-style-type: none"> - Concepto de evaluación - ¿Qué se evalúa? - ¿Para qué se evalúa? - ¿Con qué se evalúa? - ¿Cómo evaluar? En plenaria comentan las siguientes cuestiones para orientar las participaciones y generar argumentos sobre el reporte de evaluación. Educación Básica: <ol style="list-style-type: none"> Instrumento de registro: <ul style="list-style-type: none"> - ¿Qué se registra y cuándo? - ¿Cuál es la utilidad de la información registrada? - ¿A quién le sirve esta información? Instrumento de información: <ul style="list-style-type: none"> - ¿Qué informa? - ¿A quién informa? - ¿Cuándo informa? - ¿Para qué informa? Con la realización del ejercicio anterior se prosigue en dar a conocer a los directivos y docentes las diferentes técnicas e instrumentos de evaluación que le serán de utilidad en su práctica docente. Considerando a la evaluación como un medio para aprender y obtener información acerca del aprendizaje de los alumnos, integrados en 4 equipos, cada uno explica en qué consiste cada una de las técnicas de evaluación (que son 4), los instrumentos que considera cada una de ellas, rescatan las características, finalidad y ejemplos de uso, así como los aprendizajes que pueden evaluarse con ellos. Tomando en cuenta la importancia que tienen los procesos de aprendizaje de los alumnos, se diseñarán diferentes instrumentos de evaluación (uno por cada técnica de evaluación). En plenaria exponer qué del tema trabajado, le ha resultado novedoso e interesante que puede rescatar para incorporar en los procesos de evaluación con la intención de transformar las prácticas con sentido formativo centrado la atención en los alumnos y en sus procesos de aprendizaje. 	<p>Lecturas: SEP (2011) Plan de Estudios 2011. Educación Básica: Programa de estudios 2011; "La evaluación en el contexto de la Reforma Integral de la Educación Básica"; SEP (2013) Las estrategias y los instrumentos de evaluación desde el enfoque formativo.</p> <p>Hojas de rotafolio. Marcadores. Cinta adhesiva.</p>	<p>Elaboración de un instrumento de evaluación (se sugiere la elaboración de una rúbrica) que permita valorar el proceso de aprendizaje de los alumnos y sirva de apoyo en la práctica docente.</p>	<p>15 horas</p>	<p>Lista de cotejo</p> <p>Lista de asistencia</p> <p>Autoevaluación y coevaluación</p>
--	--	--	--	--	---	-----------------	--

ANEXO 8 INSTRUMENTOS DE EVALUACIÓN

TALLER: LA ORGANIZACIÓN DEL TRABAJO EN EL AULA MULTIGRADO

Autoevaluación

Nombre del docente: _____

Nombre del Coordinador (a): _____

Fecha: _____

Aspectos	Siempre	A veces	Nunca
	2	1	0
Participé de manera activa y voluntaria en todas las actividades de la sesión (en clase, en equipo).			
Contribuí con mis opiniones en el aprendizaje de los demás compañeros y mantuve una actitud de colaboración.			
Asumí con responsabilidad de manera personal, las tareas y actividades realizadas.			
Logré los propósitos señalados en cada tema y sesión.			
Estuve dispuesto a aprender de las ideas y opiniones distintas a las mías.			
Subtotal			
Total			

TALLER: LA ORGANIZACIÓN DEL TRABAJO EN EL AULA MULTIGRADO

COEVALUACIÓN

Nombre del docente: _____

Nombre del Coordinador (a): _____

Fecha: _____

Aspectos															
Nombre del docente evaluado	Participa activamente en la toma de acuerdos			Aporta opiniones e ideas congruente con el tema			Asume con responsabilidad el logro de los propósitos y las tareas que se le asignan			Respeto y se muestra tolerante ante las opiniones de los demás			Muestra interés por la tarea y motiva al grupo a lograr los propósitos		
	Siempre	A veces	Nunca	Siempre	A veces	Nunca	Siempre	A veces	Nunca	Siempre	A veces	Nunca	Siempre	A veces	Nunca
	2	1	0	2	1	0	2	1	0	2	1	0	2	1	0

ANEXO 9 LISTA DE COTEJO

EVALUACIÓN DEL TALLER: LA ORGANIZACIÓN DEL TRABAJO EN EL AULA MULTIGRADO

Marca con un **X** la opción que consideres conveniente.

Criterios	Regular	Bien	Muy bien	Excelente
El taller realizado fue de su agrado.				
Los temas revisados durante el desarrollo del taller fortalecieron sus conocimientos sobre el trabajo en el aula multigrado.				
Las actividades y ejercicios realizados durante las siete sesiones de trabajo le apoyaron para mejorar en su práctica docente.				
Los textos de apoyo fortalecieron y ampliaron sus conocimientos sobre la organización del trabajo en el aula multigrado.				
La elaboración de los productos en cada sesión apoyó a su práctica docente.				

Te gustaría que hubiera un seguimiento del proyecto (SI) o (No) _____ ¿Por qué?

Observaciones o sugerencias que quieras hacer para mejorar el proyecto

ANEXO 10
LISTA DE COTEJO PARA EVALUAR EL ESCRITO DE REFLEXIÓN
ACERCA DE LA IMPORTANCIA DE FAVORECER EL TRABAJO
COLABORATIVO EN EL AULA MULTIGRADO

Taller: La organización del trabajo en el aula multigrado

SESIÓN I. EL TRABAJO COLABORATIVO EN EL AULA MULTIGRADO

Propósitos del tema:

- Revisar diferentes formas de organizar el trabajo con grupos multigrado (tema diferente para cada grado, actividades o contenidos comunes), para reconocer sus ventajas y dificultades.
- Compartir experiencias y sugerencias para desarrollar el trabajo colaborativo y la ayuda mutua entre los alumnos.

Nombre del docente: _____

Nombre del Coordinador (a): _____

Fecha: _____

Aspectos a evaluar		Sí	No
		2	0
1	Expresa con coherencia y de manera organizada sus ideas.		
2	El tema y la idea central fueron desarrollados ampliamente.		
3	Integra los conocimientos y experiencias del trabajo colaborativo en el aula multigrado.		
4	Rescata la importancia de estimular el trabajo colaborativo en el aula multigrado.		
5	Utiliza adecuadamente los signos de puntuación y muestra originalidad.		
	Subtotal		
	Total		

ANEXO 11

LISTA DE COTEJO PARA EVALUAR LA ELABORACIÓN DE UNA PLANEACIÓN DIDÁCTICA A PARTIR DE UN TEMA COMÚN

Taller: La organización del trabajo en el aula multigrado.

SESIÓN II Y III. EL TRABAJO A PARTIR DE UN TEMA COMÚN.

Propósitos del tema:

- Analizar las ventajas de organizar el trabajo a partir de un tema común con actividades diferenciadas por ciclos; por ejemplo, favorecer el trabajo colaborativo y la atención simultánea a las y los alumnos, profundizar en el tema y disminuir los tiempos de espera.
- Elaborar un plan de clase eligiendo un tema para trabajarlo de manera común con el grupo, incorporando actividades diferenciadas por ciclo y/o grado.

Nombre del docente: _____

Nombre del Coordinador (a): _____

Fecha: _____

Elementos de la Planeación Didáctica	SI	NO
Aparece el tema de manera textual en la planeación.		
Contiene la redacción del propósito del tema.		
Considera los conocimientos previos de los alumnos.		
Toma en cuenta la temporalidad para el desarrollo de las actividades.		
Hay coherencia entre los propósitos, los contenidos y las actividades de enseñanza.		
Las actividades descritas en la planeación plantean los tres momentos (inicio, desarrollo y cierre).		
Se aprecian actividades diferenciadas por ciclo.		
Contiene un listado de los materiales a utilizar en el desarrollo de las actividades.		
Aplica estrategias de aprendizaje, acordes al contenido y contexto institucional.		
Incluye algún elemento sobre la Propuesta Educativa Multigrado 2005 como fortalecimiento a los contenidos curriculares.		
Integra el desarrollo de alguna Ficha de Trabajo Educativa.		
Incluye el uso de algún material como la Biblioteca Escolar.		
Cuenta con instrumentos de evaluación adecuados.		
Hay claridad y precisión de los criterios e indicadores de evaluación.		

ANEXO 12

LISTA DE COTEJO PARA EVALUAR LA ELABORACIÓN DE UN INSTRUMENTO DE EVALUACIÓN (RÚBRICA)

Taller: La organización del trabajo en el aula multigrado.

SESIÓN IV, V y VI. LA EVALUACIÓN FORMATIVA, TÉCNICAS E INSTRUMENTOS DE EVALUACIÓN.

Propósitos:

- Conocer las características, de las técnicas e instrumentos de la evaluación formativa.
- Reflexionar acerca de cuál es el sentido de la evaluación de los aprendizajes.
- Ofrecer orientaciones a los docentes para la elaboración y el uso de diferentes instrumentos de evaluación, que pueden usarse en los tres niveles de Educación Básica.

Aspectos a evaluar		Sí	No
		2	0
1	Incluye los aspectos a evaluar y los rangos de valoración.		
2	Considera una escala de valor descriptiva, numérica o alfabética, relacionada con el nivel de logro alcanzado.		
3	Redacta los indicadores con base en los aprendizajes esperados.		
4	Establece y redacta de forma clara los grados máximo, intermedio y mínimo de logros de cada indicador para la primera variante.		
5	Propone una escala de valor fácil de comprender y utilizar.		
	Subtotal		
	Total		

ANEXO 13

LISTA DE COTEJO PARA EVALUAR LA ELABORACIÓN DE UN GUIÓN DIDÁCTICO

Taller: La organización del trabajo en el aula multigrado.

SESIÓN VII. MATERIALES PARA EL APRENDIZAJE AUTÓNOMO.

Propósitos:

- Analizar la función de materiales para el aprendizaje autónomo en el aula multigrado fichas o guiones de trabajo y diseñar algunos ejemplos retomando actividades de los ficheros y de los libros para el maestro.
- Establecer acuerdos para continuar con la ruta de capacitación que permita seguir reflexionando, analizando y proponiendo formas de trabajo más adecuadas al aula multigrado.

Aspectos a evaluar		Sí	No
		2	0
1	Especifica el tema a abordar.		
2	Establece los objetivos a lograr con el desarrollo del tema.		
3	Los contenidos y las actividades guardan íntima relación de concordancia.		
4	Las actividades establecen un orden y estructuración del contenido.		
5	Considera el uso de un instrumento de evaluación para medir la consecución de los objetivos que persigue la actividad.		
	Subtotal		
	Total		

ANEXO 14

EVIDENCIA DEL DESARROLLO DEL TEMA 1. EL TRABAJO COLABORATIVO EN EL AULA MULTIGRADO



Desarrollo del tema: El trabajo colaborativo en el aula multigrado.

N/P	NOMBRE	ENTRADA	FIRMA	SALIDA
1	Manuel Rosa Reyes	<i>[Signature]</i>	<i>[Signature]</i>	<i>[Signature]</i>
2	Concepción Hensia Morales	<i>[Signature]</i>	<i>[Signature]</i>	<i>[Signature]</i>
3	Leticia Sánchez García	<i>[Signature]</i>	<i>[Signature]</i>	<i>[Signature]</i>
4	Raquel Melchor Jiménez	<i>[Signature]</i>	<i>[Signature]</i>	<i>[Signature]</i>
5	Crisel Karina Lopez Kuncón	<i>[Signature]</i>	<i>[Signature]</i>	<i>[Signature]</i>
6	Roxy C. Ambigara Hernández	<i>[Signature]</i>	<i>[Signature]</i>	<i>[Signature]</i>
7	Alma Delia Francisco Cejudo	<i>[Signature]</i>	<i>[Signature]</i>	<i>[Signature]</i>
8	Judith del Carmen Córdoba Santos	<i>[Signature]</i>	<i>[Signature]</i>	<i>[Signature]</i>
9	Nicolás Antonio Osorio	<i>[Signature]</i>	<i>[Signature]</i>	<i>[Signature]</i>
10	Saby Jesús Zapata Hede	<i>[Signature]</i>	<i>[Signature]</i>	<i>[Signature]</i>
11	Axel Hernández Ramos	<i>[Signature]</i>	<i>[Signature]</i>	<i>[Signature]</i>
12	Luis Gisela Alavez Lucas	<i>[Signature]</i>	<i>[Signature]</i>	<i>[Signature]</i>
13	Teresita Reyes Diaz	<i>[Signature]</i>	<i>[Signature]</i>	<i>[Signature]</i>
14	Jorge Savi Hervert Vivanco	<i>[Signature]</i>	<i>[Signature]</i>	<i>[Signature]</i>
15	Orlando Agustín García	<i>[Signature]</i>	<i>[Signature]</i>	<i>[Signature]</i>
16				
17				
18				
19				
20				

RESPONSABLE

[Signature]
Mirta del Carmen Trichi Ramírez

Vo. Bo. SUPERVISOR ESCOLAR

[Signature]
PROFR. ABEL HERNÁNDEZ JUÁREZ

Lista de asistencia al taller

ANEXO 15

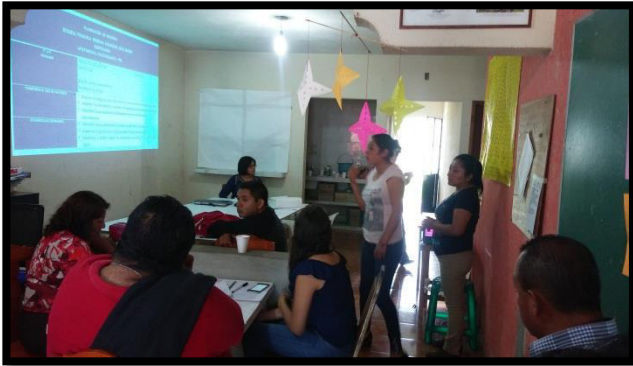
EVIDENCIA DEL DESARROLLO DEL TEMA 2. EL TRABAJO A PARTIR DE UN TEMA COMÚN



Presentación de planeación por tema común de la escuela Xicoténcatl.



Presentación de planeación por tema común de la escuela Rafael Ramírez.



Presentación de planeación por tema común de la escuela Salvador Díaz Mirón.



Presentación de planeación por tema común de la escuela Benito Juárez García.

ANEXO 16

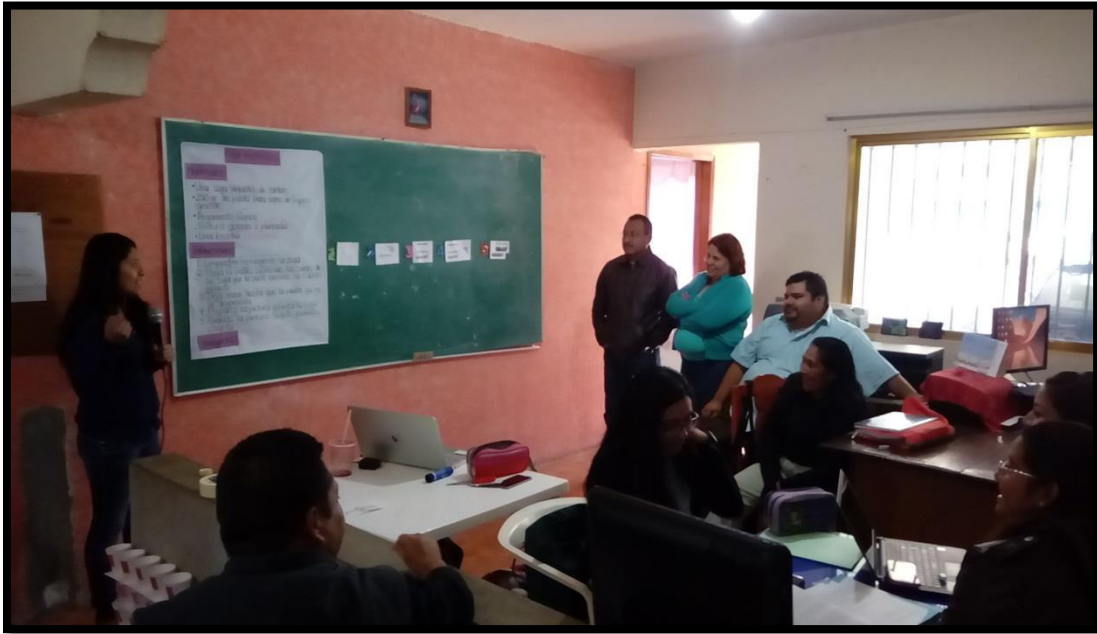
EVIDENCIA DEL DESARROLLO DEL TEMA 3. LA EVALUACIÓN FORMATIVA, TÉCNICAS E INSTRUMENTOS DE EVALUACIÓN



Rubrica para Evaluar Produccion de Textos Escritos.

Criterios	NOTICIA.	Deficiente (0)	Regular (2)	Bueno (3)	Excelente (4)
	ADECUACIÓN	No se ajusta al tema o propósito	Se aleja del tema o el registro es a veces inadecuado.	Se ajusta al tema y el registro es generalmente adecuado	Se ajusta al tema y el registro es siempre adecuado.
COHERENCIA	No hay información suficiente o hay frecuentes digresiones y no es posible reconstruir el sentido.	Información mínima o algunas digresiones y es posible reconstruir el sentido con gran dificultad.	Información suficiente y quizás algunas digresiones y es posible reconstruir el sentido con algo de dificultad.	Información completa y no hay digresiones y es posible reconstruir el sentido con facilidad.	
COHESIÓN	Ausencia de conectores y por lo regular mal empleados.	Conectores escasos o muy repetitivos o frecuentemente mal empleados.	Conectores variados y frecuentemente bien empleados.	Conectores variados y siempre bien empleados.	
Total					

ANEXO 17
EVIDENCIA DEL DESARROLLO DEL TEMA 4.
MATERIALES PARA EL APRENDIZAJE AUTÓNOMO



Demostración de la aplicación de una ficha del programa escuela de tiempo completo.



Demostración de la aplicación de un guión didáctico.