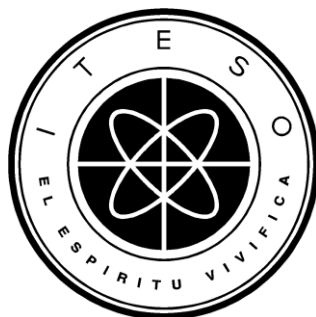


INSTITUTO TECNOLÓGICO Y DE ESTUDIOS SUPERIORES DE
OCCIDENTE

RECONOCIMIENTO DE VALIDEZ OFICIAL DE ESTUDIOS DE NIVEL SUPERIOR SEGUN ACUERDO SECRETARIAL 15018
PUBLICADO EN EL DIARIO OFICIAL DE LA FEDERACIÓN EL 29 DE NOVIEMBRE DE 1976.

DEPARTAMENTO DE EDUCACIÓN Y VALORES
MAESTRÍA EN GESTIÓN DIRECTIVA DE INSTITUCIONES EDUCATIVAS



IMPLEMENTACIÓN DE LA REFORMA EDUCATIVA
EN UN CENTRO DE EDUCACIÓN BÁSICA.
UN BALANCE DESDE LA GESTIÓN

TESIS QUE PARA OBTENER EL TÍTULO DE:
MAESTRA EN GESTIÓN DIRECTIVA DE INSTITUCIONES EDUCATIVAS

PRESENTA:
ALBA ESTELA MACÍAS MEDINA

ASESORA
MTRA. ROSARIO LETICIA GONZÁLEZ HURTADO

GUADALAJARA, MÉXICO, FEBRERO 2011

RESUMEN

Las reformas educativas son procesos de cambio de relativa amplitud ante las cuales los centros escolares son llamados a renovarse y fortalecer su quehacer en función de las nuevas necesidades educativas. Respondiendo a ello la propuesta de intervención que aquí se desarrolla tiene el propósito de presentar un balance desde la gestión del trabajo realizado para la implementación de la reforma educativa de la educación básica Reforma Integral de la Educación Básica (RIEB) en un centro escolar privado, y aportar las orientaciones pertinentes para dar continuidad a este proceso haciendo uso de los recursos teóricos y metodológicos desarrollados en la Maestría en Gestión Directiva de Instituciones Educativas.

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN

CAPÍTULO I CONTEXTUALIZACIÓN DEL CENTRO ESCOLAR Y LA SITUACIÓN PROBLEMA 3

1.1	Antecedentes.	3
1.2	Ideario institucional.	5
1.3	Orientación pedagógica.	6
1.4	Servicios y programas de apoyo.	7
1.5	Alumnos.	7
1.6	Características de los docentes.	8
1.7	Trabajo colegiado.	9
1.8	Padres de familia.	10
1.9	Atención a la diversidad.	11
1.10	Cultura institucional.	12
1.11	Función directiva.	13
1.12	Planteamiento descriptivo de la situación problema.	13

CAPÍTULO II DIAGNÓSTICO DE LA SITUACIÓN PROBLEMA 17

2.1	Propósito del diagnóstico.	17
2.2	Enfoque metodológico y diseño general de la metodología.	17
2.3	Técnicas e instrumentos para la recolección de datos.	18
2.3.1	La encuesta para conocer la auto apreciación de dominio que tienen los profesores sobre los elementos metodológicos y didácticos planteados en la reforma.	18
2.3.2	La lista de cotejo para el análisis de la planeación didáctica.	23
2.3.3	Guía de observación de las prácticas docentes para identificar los avances y debilidades que caracteriza a cada nivel educativo como un primer esfuerzo por implementar la reforma.	24
2.4	Sistematización y procesamiento de la información.	27
2.4.1	Preescolar.	27
2.4.2	Primaria.	36
2.4.3	Secundaria.	44
2.5	Identificación de necesidades para un 2º nivel de implementación de la reforma.	52
2.5.1	Acciones específicas para cada nivel y de todo el centro.	52

CAPÍTULO III FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA DE LAS ACCIONES DE INTERVENCIÓN	61
3.1 La educación básica en el contexto internacional.	61
3.2 México frente a los compromisos internacionales y los retos nacionales.	65
3.3 La Reforma Integral de la Educación Básica (RIEB) elementos generales compartidos en los tres niveles.	67
3.4 La planeación didáctica por competencias.	70
3.5 Metodología y estrategias para el aprendizaje	72
3.6 Evaluación de los aprendizajes por competencias.	73
3.7 Integración del enfoque por competencias al centro escolar.	76
3.8 Integración del enfoque por competencias al proyecto educativo.	79
3.9 Las concreciones curriculares de 2º nivel o proyectos curriculares por etapa. Estrategias para integrar las competencias.	81
3.10 El trabajo colegiado: clave para la organización de centros escolares.	84
3.11 El profesor y su papel en el proceso de enseñanza-aprendizaje de competencias.	87
CAPÍTULO IV DISEÑO DE LA ESTRATEGIA DE INTERVENCIÓN	91
4.1 Devolución de los resultados del diagnóstico.	95
4.2 Descripción de la estrategia de intervención.	97
4.2.1 Metodología de trabajo de los equipos.	100
4.2.2 Fases de implementación de la estrategia de intervención.	101
4.2.3 Cronograma de actividades.	103
4.2.4 Programa de actividades.	103
4.3 Recomendaciones para la implementación de la estrategia de intervención.	107
4.4 Instrumentos para documentar, dar seguimiento y sistematizar el proceso	108
4.5 Avances de la aplicación	110
REFLEXIONES Y PROSPECTIVA	116
BIBLIOGRAFÍA	119
ANEXOS	121

INTRODUCCIÓN

Las reformas educativas son procesos de cambio de relativa amplitud ante las cuales los centros escolares son llamados a renovarse y fortalecer su quehacer en función de las nuevas necesidades educativas. Respondiendo a ello la propuesta de intervención que aquí se desarrolla tiene el propósito de presentar un balance desde la gestión del trabajo realizado para la implementación de la reforma educativa de la educación básica Reforma Integral de la Educación Básica (RIEB) en un centro escolar privado, y aportar las orientaciones pertinentes para dar continuidad a este proceso haciendo uso de los recursos teóricos y metodológicos desarrollados en la Maestría en Gestión Directiva de Instituciones Educativas.

El documento esta organizado en cuatro capítulos: 1) Contextualización del centro escolar y la situación problema, 2) Diagnóstico de la situación problema, 3) Fundamentación teórica de las acciones de intervención y 4) Diseño de la estrategia de intervención. En el primer capítulo se describen las características físicas y organizativas del centro escolar; se plantea como situación problema el que la reciente reforma de la educación básica requiere un proceso de gestión que posibilite la apropiación de los supuestos teóricos y metodológicos que caracterizan la propuesta, y el desarrollo de las habilidades que permita a los diferentes actores educativos operarla desde el currículum y desde las prácticas educativas.

El segundo capítulo está dedicado a presentar el diagnóstico realizado en torno a la situación problema que se percibe en el centro escolar. En él se describe a detalle el procedimiento metodológico empleado en la recolección, sistematización y análisis de la información para delimitar el objeto y las líneas de intervención.

En el tercer capítulo se desarrollan los elementos teóricos y conceptuales necesarios para analizar y comprender el objeto problema así como para orientar su intervención. En él se describen los principales retos de la educación básica en el siglo XXI tanto en un contexto internacional como nacional y el rol que tienen las reformas educativas para revertir las tendencias de deterioro educativo que tanto afectan el desarrollo de las sociedades. De la RIEB se mencionan los elementos generales que caracterizan esta reforma y los que comparten los tres niveles de la educación básica. El apartado concluye con la exposición de algunas recomendaciones planteadas por Escamilla (2008) para integrar el enfoque por competencias a los centros escolares, atendiendo a los ajustes estructurales implicados por esta reforma.

En el último capítulo se encuentra el diseño de la estrategia de intervención que se propone para avanzar a un segundo nivel de implementación de la RIEB atendiendo a las características y posibilidades del centro. En él se detallan las acciones que podrían emprenderse a la luz del balance obtenido a partir de los resultados del diagnóstico y de las sugerencias teóricas revisadas en el capítulo anterior.

Tanto el balance del diagnóstico como la estrategia general para la intervención han sido presentados al equipo docente y directivo del centro, con la intención de avanzar hacia un proceso más participativo y colegiado en la toma de decisiones frente a los nuevos retos de implementación de la reforma.

Por las propias características de la propuesta y porque en un inicio la estructuración metodológica del diagnóstico tomó más tiempo del previsto, estas condiciones dificultaron el avance en las fases de implementación, no obstante se presenta un cronograma y programa de actividades que prevén dicho proceso.

CAPÍTULO I

CONTEXTUALIZACIÓN DEL CENTRO ESCOLAR Y LA SITUACIÓN PROBLEMA

La institución educativa en la que se llevó a cabo el presente proyecto de intervención es una escuela de educación básica, ubicada en la colonia de Santa Teresita en la ciudad de Guadalajara. Tiene 10 años en funcionamiento y el espacio donde se ofrece el servicio educativo es un inmueble originalmente destinado como casa habitación el cual ha tenido que modificarse con el transcurso del tiempo para poderlo emplear como centro escolar.

1.1 Antecedentes.

En los primeros años de funcionamiento de esta institución su oferta educativa se reducía sólo a los niveles de preescolar y primaria. Posteriormente, en el año 2006 a petición de los padres de familia se iniciaron los trámites para incluir también el nivel de secundaria. Esta situación trajo consigo que alrededor de un año y medio el centro estuviera dividido en dos domicilios distintos aunque en la misma zona; en un inmueble se encontraba el preescolar y en otro la primaria y secundaria.

Lamentablemente la autorización de los permisos requeridos para la apertura de este último nivel fueron otorgados de manera inesperada lo que provocó que el ciclo escolar 2006-2007 iniciara en medio de un sinnúmero de contratiempos derivados de la necesidad de ampliar las instalaciones y de conformar el equipo docente que estaría a cargo de este nivel.

De manera emergente se consiguió un inmueble al cual se le tuvieron que hacer múltiples adecuaciones además de buscar distintas alternativas para garantizar una mayor seguridad vial debido a que el lugar estaba ubicado sobre una vía con mucho flujo vehicular lo cual representaba un peligro para la población.

Como consecuencia de los contratiempos derivados del acondicionamiento físico, de disponer de dos planteles geográficamente separados, del ingresar mayor número de alumnos y el drástico cambio en la composición del cuerpo docente hizo que la institución cayera en una crisis.

Las reuniones con los maestros resultaban casi imposibles ya que además de que los horarios y exigencias laborales ya no eran comunes, la composición del cuerpo docente se había diversificado, además de que habían ingresado más de diez maestros nuevos, los cuales no habían tenido ningún tipo de acompañamiento acerca del quehacer educativo que se realizaba en la institución, lo que ocasiono significativos problemas de comunicación.

El trabajo directivo y administrativo también se vió afectado drásticamente pues los pendientes principalmente burocráticos absorbieron la mayor cantidad de tiempo por lo que al término del ciclo escolar 2006-2007 se concluyó que era necesario desarraigar antiguas formas de trabajo que ante el nuevo panorama resultaban inoperantes.

Producto de lo anterior se llevó a cabo una semana de capacitación fuera de la ciudad con tiempos destinados para trabajo y convivencia a la que acudieron más del 90% de los maestros. En esa semana de capacitación se reformuló de manera conjunta la filosofía de la institución, normatividades, perfiles del alumno y del maestro (mismos que se comentaran más adelante).

En el mes de diciembre del ciclo escolar 2007-2008 se recibió una notificación la cual anunciaba que el inmueble recién adaptado tenía severos problemas legales situación que puso al colegio en riesgo de ser clausurado en cualquier momento. Esta situación obligó a que se realizaran una serie de juntas con los padres de familia para informarles de la situación y de las posibilidades de un futuro traslado a lo que tanto los padres de familia como las instituciones

educativas aledañas al colegio se mostraron solidarios ofreciendo distintos tipos de ayudas que estuvieran a su alcance.

Para afrontar la posible clausura del colegio se consiguió rentar una finca contigua de donde estaba ubicado el preescolar de tal manera que para el segundo semestre del ciclo escolar 2007-2008 existían dos inmuebles que daban cabida a los tres niveles.

En el siguiente ciclo escolar 2008-2009 se trató de superar el estrés ocasionado por las experiencias vividas en los dos ciclos anteriores buscando sobre todo la estabilidad, la recuperación económica, anímica y de unidad de la institución. Ya de manera reciente, en el ciclo 2009-2010 se atienden a un total de 209 alumnos, 120 correspondientes a primaria, 48 a secundaria y 41 a preescolar.

El centro esta compuesto por dos fincas, las cuáles poseen dos accesos diferenciados uno para preescolar y otro para primaria y secundaria aunque se encuentran unidas en su interior. Dispone de 13 aulas, 1 laboratorio de química 1 laboratorio de computación, 1 biblioteca, 1 cocina, 1 oficina de dirección, 2 patios, 2 bodegas y baños para cada sección.

Los salones pueden albergar como máximo a 15 alumnos y algunos de ellos presentan problemas de ventilación, iluminación y cantidad de ruido ya sea porque éste proviene de la calle o del interior de la escuela a causa de los recesos de secundaria, el recreo de preescolar o las clases de educación física.

Las áreas verdes con las que cuenta la escuela son escasas y el espacio considerado como patio y donde se realizan las asambleas cívicas, exposiciones públicas y festivales tiene que adaptarse a las condiciones climáticas. En ese sentido, son múltiples las limitaciones que enfrenta este centro escolar al tratarse de un inmueble adaptado.

1.2 Ideario institucional.

Desde sus inicios (1999) los objetivos que ha tenido esta institución han sido los de fortalecer el currículum oficial, estimular las potencialidades de los alumnos, atender las dificultades psicopedagógicas que pudieran presentarse en ellos y brindar servicios de apoyo que faciliten el desarrollo integral de los alumnos.

Por su parte la misión de este centro escolar ha sido la de formar alumnos integralmente en la esfera cognitiva, afectiva, moral y social para que sean individuos capaces de interactuar satisfactoriamente con la sociedad que les rodea y de aplicar los conocimientos adquiridos a favor de su entorno y con apego a los valores universales.

En preescolar sus objetivos son desarrollar y fortalecer las competencias que cada niño posee. Primaria, por su parte, busca que los alumnos adquieran y apliquen sus conocimientos fomentando además actitudes y valores que favorezcan la convivencia, el cuidado y el respeto por el ambiente. En secundaria se pretende que los alumnos movilicen sus saberes dentro y fuera de la escuela, además de favorecer en ellos, al igual que en primaria actitudes y valores para la convivencia, el cuidado y el respeto por el ambiente.

La visión de esta institución es llegar a ser una comunidad educativa reconocida por la calidad académica y humana de sus alumnos y por su contribución al desarrollo de la educación en nuestro país y de la sociedad de la cual forma parte (Proyecto Educativo 2009-2010).

1.3 Orientación pedagógica.

La comunidad educativa de esta institución se fundamenta y se rige de acuerdo a los principios señalados en el artículo 3º Constitucional y en lo que señala la Ley

General de Educación. Como institución incorporada a la Secretaría de Educación Pública los alumnos de este centro escolar son formados de acuerdo al marco de los planes y programas emitidos por dicha institución más una ampliación de dicha propuesta al impartir además de las asignaturas oficiales otras como, inglés, computación, arte, música, psicomotricidad y valores.

Actualmente debido a que se esta llevando a cabo un programa de renovación curricular y pedagógica; la escuela se encuentra en proceso de adopción de ese nuevo modelo de educación basado en el desarrollo de competencias (propuesto por la SEP) ajustando el quehacer educativo a las características que éste nuevo programa demanda. Cabe mencionar que este proceso ha representado reacomodos, tensiones y retos en diferentes áreas de organización del centro situación que ha motivado la intervención que se abordará en éste proyecto.

1.4 Servicios y programas de apoyo.

Dentro de los servicios y programas de apoyo que ofrece la escuela se encuentra la Escuela para Padres, el servicio de Orientación Psicopedagógica, Talleres Deportivos, y Club de Tareas. Otros programas con las que el centro se encuentra vinculado son: ECOCE (Ecología y Compromiso Empresarial), proyecto a través del cual todos los alumnos recaban material PET (resina termoplástica cuyo nombre químico es polietileno tereftalato); INFOLECTURA (2008), a través del cual el colegio recibe cinco ejemplares del periódico “El Informador” de lunes a viernes y a su vez es convocado a participar en diversos concursos y eventos relacionados con la lectura, escritura, el arte y los valores.

Acerca de las funciones asistenciales que ofrece el colegio se encuentra el servicio de desayuno y comida, los cuales son servicios opcionales y están dirigidos básicamente a apoyar a los padres de familia en esta función, hecho que convierte a la escuela en una institución integral en términos de tiempo diario de

permanencia y de cobertura de necesidades. El horario de funcionamiento de la escuela es de 7:15 a.m.– 5:00 p.m.

1.5 Alumnos.

En el ciclo escolar 2010-2011 se atienden a 41 alumnos en preescolar, 14 niñas y 27 niños. En primaria son 120 alumnos, 55 niñas y 65 niños, en secundaria son 48 alumnos, 19 mujeres y 29 hombres. El 27% de la población de alumnos pertenece a la colonia donde se ubica la escuela, un 35% proviene de colonias aledañas, y el resto que es el 65% proviene de más de 36 colonias ubicadas en su mayoría en los municipios de Guadalajara y Zapopan.

El 70% de los alumnos vive con ambos padres, sin embargo existe un 27% de alumnos que salen adelante solo con el apoyo de alguno de sus padres por lo que la escuela ofrece servicios, programas y actividades que contribuyen a la atención de esta población. Esta información se detalla en el apartado de servicios y programas de apoyo.

Los alumnos que llegan a inscribirse en el colegio, es porque tienen algún parentesco con alumnos o maestros del colegio, por recomendaciones personales o de los mismos centros escolares aledaños al lugar, ya que el colegio no cuenta con ningún mecanismo de promoción o publicidad.

Para ingresar a la institución, los aspirantes deben realizar un examen diagnóstico, con el fin de conocer su perfil respecto a sus áreas fuertes y aquellas que necesita fortalecer. Este examen no tiene una finalidad de exclusión sino de intervención ya que según sean los resultados y en caso de ser necesario se le brinda la asesoría necesaria dando la opción de cumplir con este requisito dentro o fuera de la escuela. Otro de los requisitos para su ingreso es conocer y estar de acuerdo con la filosofía y reglamento del colegio.

1.6 Características de los docentes.

El personal que integra la institución docente esta compuesto por 6 profesoras de Inglés para preescolar, primaria y secundaria, 5 profesoras de español para preescolar y primaria, 8 profesores de secundaria, 5 personas más como personal de apoyo, dos intendentes, una nutrióloga y un ayudante de cocina y una secretaria. El 78% son mujeres y el 22% son hombres. Todos son profesionistas o técnicos en el área que desempeñan. El 44% tiene entre 6 y 10 años de antigüedad, mientras que un 22 % tienen entre 2 y 4 años, el resto que se representa el 34% son profesores que tienen entre 0 y 2 años de laborar en el colegio. El 50% de los profesores son vecinos de la misma colonia en donde se encuentra ubicada la escuela y el resto proviene de otras colonias del municipio de Guadalajara y de Zapopan.

La edad promedio del equipo docente es de 32 años. Para la selección del personal docente es indispensable que los candidatos cuenten con el perfil profesional en el que se van a desempeñar, tenga experiencias anteriores en el área y referencias acreditadas acerca de su trabajo, haber realizado una entrevista de profundización con la directora de la institución y haber presentado ante un grupo de maestros una clase modelo. Una vez que el profesor es contratado éste recibe una capacitación en relación a la función que desempeñara.

1.7 Trabajo colegiado.

Las reuniones del colegiado se celebran el último viernes de cada mes y tienen una duración de dos horas y media. Dichas reuniones están diseñadas para que de manera participativa, directora, maestros y coordinadoras de cada nivel preescolar, primaria y secundaria tomen decisiones y definan acciones alrededor del quehacer educativo con base en el desarrollo del Plan Anual de Trabajo (PAT) prescrito para ese ciclo escolar.

En cada ciclo escolar se realizan alrededor de 12 reuniones de las cuales 2 de ellas se dirigen a aspectos de planeación, 3 a capacitación, 5 de acompañamiento docente y 2 de evaluación, una semestral y otra final. La forma de trabajo durante las reuniones es de tipo seminario o taller en donde se busca que todo el personal que integra la institución se involucre en tareas referentes a la profesionalización de su función, mejora de la enseñanza, y a afrontar tareas como colectivo.

1.1 Distribución de las reuniones de trabajo colegiado a lo largo de un ciclo escolar

Planeación	Capacitación	Acompañamiento docente	Evaluación
2	3	5	2

La mayoría de las reuniones son presididas por la directora general e inician con la lectura de los acuerdos y compromisos de la reunión anterior así como la lectura de la agenda correspondiente a la sesión. En el mejor de los casos, dichas sesiones sirven para reflexionar, consensuar, comprender y dar respuesta a través de productos o acciones concretas a las distintas necesidades educativas que se presentan, sin embargo, cuando se tiene una agenda muy extensa, los propósitos y finalidad de la reunión se ajustan, incluso pueden verse reducidos a su mínima expresión a tan solo difundir información.

Aunque éstas reuniones favorecen los procesos colectivos de participación de los distintos actores educativos lamentablemente el tiempo y la cantidad de reuniones que se llevan a cabo a lo largo de un ciclo escolar no son suficientes para dar seguimiento al PAT y además atender a todas las nuevas necesidades que se van generando en el contexto.

1.8 Padres de familia.

Según los datos recabados en las fichas de inscripción de los alumnos (Archivo Escolar 2010-2011) el 61% de las mamás cuenta con una carrera profesional, sin embargo, su ocupación no necesariamente tiene relación con sus estudios ya que deciden ocuparse en empleos o actividades compatibles con la responsabilidad de atender a su familia. Solo el 19% son amas de casa de tiempo completo. En el caso de los padres de familia el 52% posee una carrera profesional y el 48% se desempeña en actividades comerciales y de oficios.

Para la institución es muy importante que tanto maestros como padres de familia se encuentren en comunicación de manera constante por lo que a lo largo del ciclo escolar se realizan por lo menos dos reuniones con los padres de familia. En la primera de ellas, se les da la bienvenida, se presenta el colectivo docente y un panorama general de la metodología de trabajo.

La siguiente reunión se realiza a la mitad del ciclo escolar, en el mes de febrero. El objetivo de esta reunión es presentar los avances y dificultades encontradas y refrendar los propósitos manifestados al inicio del ciclo escolar. También existen otros eventos culturales, académicos y deportivos en los que los padres de familia participan de manera directa, tales como la realización del evento deportivo, la semana cultural, las clases públicas, los desfiles, festivales etc.

Otro mecanismo de comunicación entre maestros y padres de familia es una boleta semanal, en la cual el padre de familia puede observar el rendimiento de su hijo (a) a lo largo de la semana, su desempeño académico, su desarrollo personal y social. Este mecanismo tiene el objetivo de informar tanto al padre de familia como al alumno sobre su aprovechamiento, ya que dicho informe es producto de la sistematización de la observación de una serie de variables registradas diariamente por todos los maestros de todas las asignaturas.

En caso de ser necesario tanto los profesores como padres de familia pueden agendar una entrevista para profundizar sobre algún tema en particular y a partir de lo dialogado se generan acuerdos y compromisos los cuales son redactados en un formato el cual es firmado por ambas partes.

Cabe señalar que en esta institución tanto los padres de familia como los profesores poseen una relación cercana y respetuosa lo que constituye en si misma una importante red de apoyo social. Tanto la asistencia como la participación de los padres de familia en la escuela es una constante. Toda convocatoria que solicite su presencia ya sea como espectador, participe o responsable de un proyecto, es aceptada gratuitamente por ellos.

1.9 Atención a la diversidad.

Un aspecto a resaltar es que el colegio siempre ha dirigido sus esfuerzos en atender a una gran diversidad de alumnos los cuales han presentado diversas necesidades educativas. Al respecto se han atendido a alumnos con autismo, con retraso de aprendizaje, hiperactividad, déficit de atención, entre otros.

Los mecanismos para su atención pueden llegar hasta la tutoría individual si es que así lo amerita el caso. En ese sentido, el colegio siempre ha defendido el desarrollo integral del alumno procurando en todo momento una atención oportuna, profesional y ética, por lo que se ha distinguido por su cooperación con otras instancias de atención médica y psicológica.

De acuerdo a los resultados de la última evaluación correspondiente al ciclo escolar 2009-2010, en materia de atención a la diversidad, los padres de familia destacan la colaboración mostrada por parte de la escuela por solucionar las dificultades presentadas en los alumnos.

Por otra parte, reconociendo la importancia de atender de manera oportuna y focal las necesidades educativas que pudieran presentar los alumnos y la comunidad en general desde hace tres años el centro escolar ha integrado un servicio de atención psicopedagógica con el apoyo de un equipo interdisciplinario que labora por las tardes y el cual ha tenido una significativa aceptación tanto en la escuela como en la zona aledaña.

El plan de atención a la diversidad con el que cuenta la institución consiste en integrar un expediente de cada alumno con distintos tipos de evidencias, como registros, observaciones de los profesores, entrevistas con los padres de familia, etc. Posteriormente, el expediente es turnado a la maestra de educación especial quien se encarga de consolidar un diagnóstico formal con los resultados de pruebas médicas y psicológicas enseguida, en base a ello, formula un plan de intervención desglosando metas, objetivos específicos, responsables y procedimiento de evaluación.

1.10 Cultura institucional.

La cultura institucional que posee el centro escolar, según la clasificación que establece Frigerio y Poggi (1995) es la de una institución escolar como una cuestión de familia la cual se caracteriza porque no existe una clara división de las tareas, jerarquización y correlación de las mismas. A la estructura de roles no le corresponde una clara asignación de funciones y misiones, éstas aparecen como muy generales, abstractas y poco definidas.

En este tipo de cultura institucional los vínculos entre el personal de la escuela y entre éste y los alumnos suelen caracterizarse por la indiferenciación o por la dependencia. En ese sentido se prioriza la camaradería y una ideología igualitaria entre los miembros del personal lo que puede llegar a provocar una indefinición o definición insuficiente de la estructura formal de roles y funciones a cumplir por parte de los miembros de la institución. Aunque existe un organigrama dentro de la

escuela éste no corresponde fielmente a las funciones del personal. Debido a ello es que no se incluye un gráfico del mismo.

1.11 Función directiva.

Para la ejecución de tareas relacionadas a la función directiva, esta institución cuenta con una directora general quien toma las decisiones que atañen a todos los niveles: preescolar, primaria y secundaria. Enseguida se encuentra el equipo coordinador, que está compuesto por una profesora de preescolar, una pedagoga y una psicóloga; quienes además de tener una función como coordinadoras también son maestras de grupo. Entre sus funciones se encuentran una serie de tareas tanto administrativas como pedagógicas encaminadas a dinamizar el trabajo tanto individual como colectivo del personal de la institución.

1.12 Planteamiento descriptivo de la situación problema.

Para la institución en cuestión la adopción de la RIEB ha generado en las prácticas docentes de los tres niveles una apropiación emergente de los nuevos Planes y Programas de Estudio, tanto en relación al tratamiento curricular como al trabajo pedagógico; situación que genera una gran preocupación por las posibles consecuencias que pudiera ocasionar en el proceso formativo de los alumnos y en la integración de los niveles que conforman el trayecto educativo.

Por otra parte, más allá de los procesos oficiales de acompañamiento para la implementación de la reforma el centro no ha propuesto ninguna acción específica, cabe señalar además que éstos procesos oficiales de acompañamiento han sido muy diferentes para cada uno de los niveles educativos (preescolar, primaria y secundaria); esto como reflejo de los desfases en que dichas propuestas han sido instrumentadas desde su origen.

En el caso de preescolar, al mismo tiempo que se propuso un nuevo currículo en el 2004 se realizaron acciones formales de acompañamiento periódico (una vez por mes) específicamente círculos de estudio, a través de los cuales las educadoras podían expresar sus dudas, opiniones e ideas acerca del nuevo programa y de la redefinición del quehacer docente sugerido en la reforma.

Para el nivel de primaria el escenario ha sido distinto, ya que la estrategia de la SEP para la aplicación de la reforma ha sido gradual. En el ciclo escolar 2009-2010 se incorporaron por primera los grados de primero y sexto. En el ciclo escolar 2010-2011 sumaron segundo y quinto. Por tanto, en primaria la aplicación de la reforma no opera todavía en todos los grados de manera oficial.

Entre las acciones de acompañamiento oficial que los profesores de este nivel han recibido se destaca un Curso Básico de Formación Continua denominado “Prioridades y Retos de la Educación Básica”, el cual se llevó a cabo al inicio del ciclo escolar 2008-2009. El propósito general de dicho curso fue que las maestras y maestros de educación básica analizaran los principales retos de la educación básica de acuerdo al Programa Sectorial de Educación 2007-2012 y la Alianza por la Calidad de la Educación, que reflexionaran sobre las herramientas personales e institucionales con las que cuentan para hacer frente de manera exitosa a tales retos, que comprendieran el enfoque educativo basado en el desarrollo de competencias, que fortalecieran el trabajo colegiado y la integración de los niveles de la educación básica.

Este curso fue bastante significativo porque era la primera vez que se intencionaba que todos los maestros de educación básica de todos los grados y niveles se reunieran y trabajaran de manera conjunta

El siguiente Curso Básico de Formación Continua ocurrió a inicios del ciclo escolar 2009-2010 y se tituló “El enfoque por competencias en la educación básica”. Los temas que se revisaron en ese curso versaron sobre el enfoque por

competencias en el Plan y Programas de Estudio y la metodología para planear por competencias.

Durante el transcurso del ciclo escolar 2009-2010 las profesoras de primero y sexto grado fueron convocadas a asistir a un diplomado titulado “Reforma Integral de la Educación Básica 2009” cuyos objetivos estaban encaminados a lograr la comprensión del nuevo enfoque, contenidos y materiales de enseñanza para aplicar el nuevo plan de estudios. Sin embargo, el nuevo Plan de Estudios ya estaba en marcha en la institución cuando las profesoras apenas estaban conociendo sus particularidades y algunos principios generales para desarrollar el enfoque por competencias.

En secundaria, aunque la reforma inicio oficialmente en el año 2006 los dos primeros años transcurrieron sin muchas modificaciones, las acciones implementadas durante ese tiempo sólo se centraron en difundir el nuevo Plan de Estudios. Fué hasta el ciclo escolar 2009-2010 que por parte de la inspección a la que corresponde el nivel de secundaria de la institución, se llevó a cabo una jornada pedagógica titulada “Evaluación del desempeño competente” impartido por la doctora Rita Ferrini Ríos a la cual acudieron todos los maestros de éste nivel.

En el ciclo escolar 2009-2010 al aplicarse por primera vez la reforma en los tres niveles (dentro del centro) aunque de manera todavía incompleta en primaria, se observó que los nuevos cambios curriculares y pedagógicos no habían sido del todo asimilados por los docentes y que por el contrario prevalecía más bien un estado de confusión.

Particularmente en primaria y secundaria se reportó un bajo aprovechamiento escolar de los alumnos reflejado en sus calificaciones, a lo cual los profesores explicaban que los alumnos no estaban familiarizados con las nuevas formas de evaluación (por proyectos, rubricas, portafolio, etc.) y que

además sólo a través de los exámenes podían conocer lo que los alumnos verdaderamente aprendían; puesto que la realización de proyectos y otros trabajos hechos de manera colaborativa dificultaba dar cuenta de lo que cada alumno aprendía además de detonar con mayor facilidad conflictos entre los alumnos e incluso con los padres de familia.

Por otra parte, en el intento de desarrollar situaciones didácticas para la revisión de los contenidos también se provocó un desfase en el tiempo de la programación de los contenidos debido a que los profesores no tenían la suficiente experiencia para implementar esta forma de trabajo. Además ante la súbita imposición del nuevo currículo y la urgencia de ver su concreción en el aula, la práctica educativa comenzó a reflejar un eclecticismo y una marcada heterogeneidad en la planeación, la ejecución (procesos didácticos y metodológicos) y la evaluación de los aprendizajes.

Dada la situación que se ha descrito en los párrafos anteriores es que se plantea como situación problema que la implementación de la RIEB requiere un proceso de gestión que posibilite la apropiación de los supuestos teóricos y metodológicos que caracterizan la propuesta, y el desarrollo de las habilidades que permita a los diferentes actores educativos operarla desde el currículum y desde las prácticas educativas. Para ello se hace necesario realizar un diagnóstico que permita conocer en términos más concretos las condiciones y las características en que se está aplicando la educación basada en competencias, en esta primera fase de implementación a fin de contar con evidencias sobre los avances y con elementos que orienten sobre la continuidad en este proceso de reforma.

Capítulo II

DIAGNÓSTICO DE LA SITUACIÓN PROBLEMA

En este capítulo se presenta el diagnóstico realizado en torno a la situación problema que se percibe en el centro escolar; el propósito es contar con información suficiente para elaborar un balance de los avances en la implementación de la RIEB y oriente las decisiones de intervención para dar continuidad a este proceso. En él se describe a detalle el procedimiento metodológico empleado en la recolección, sistematización y análisis de la información para delimitar el objeto y las líneas de intervención.

2.1 Propósito del diagnóstico.

El propósito del diagnóstico fue, explorar la práctica educativa de las y los profesores de cada nivel, considerando que ésta (práctica educativa) es la unidad de análisis que permitiría objetivar la manera en que se están operacionalizando y concretando las propuestas curriculares contenidas en la RIEB en las aulas. Para fines de este trabajo se entenderá la práctica educativa a través de tres componentes: la planeación didáctica, la ejecución (de los procesos didácticos y metodológicos)¹ y, los instrumentos y medios para la evaluación de los aprendizajes.

2.2 Enfoque metodológico y diseño general de la metodología.

Dado que el propósito del diagnóstico fué exploratorio se utilizó un enfoque deductivo en el cual a partir de la teoría se seleccionaron y se diseñaron los indicadores para aproximarse a la realidad y así poder emitir apreciaciones valorativas sobre la distancia entre las propuestas que señala la reforma y su implementación en la práctica.

¹ En lo sucesivo cada vez que se mencione este componente se estará haciendo alusión a la ejecución de los procesos didácticos y metodológicos.

El propósito era explorar cómo están presentes las características de ésta propuesta curricular (RIEB) que la escuela considera básicas como un primer esfuerzo de concretar y hacer operativa la reforma desde las posibilidades del centro.

El balance de este ejercicio exploratorio permitirá identificar las líneas y acciones pertinentes para facilitar un segundo nivel de avance que fortalezca su comprensión conceptual, la transformación de las prácticas, y los ajustes necesarios en la organización escolar del centro.

En el diagnóstico participaron los tres niveles que conforman la educación básica, preescolar, primaria y secundaria. La exploración se enfocó en los tres componentes de la práctica educativa: planeación didáctica, ejecución e, instrumentos y medios para la evaluación de los aprendizajes. La recolección de los datos, la sistematización y su análisis se realizaron por niveles, poniéndolos en contraste con el modelo teórico propuesto por la SEP.

2.3 Técnicas e instrumentos para la recolección de datos.

2.3.1 La encuesta para conocer la auto apreciación de dominio que tienen los profesores sobre los elementos metodológicos y didácticos planteados en la reforma.

Para la realización de este diagnóstico se emplearon tres instrumentos: una encuesta, dirigida a conocer la auto apreciación de dominio que tienen los profesores sobre los elementos metodológicos y didácticos que propone la reforma para cada uno de los componentes de la práctica educativa (planeación didáctica, ejecución e, instrumentos y medios para la evaluación de los aprendizajes), para posteriormente poner en contraste esta información con la que se obtuvo del segundo instrumento; la lista de cotejo, orientado al análisis de las

planeaciones didácticas y el tercero centrado en la observación del desarrollo de las actividades en el aula.

La encuesta contempló una escala de frecuencia (siempre, algunas veces, rara vez, nunca) con la intención de que las respuestas reflejaran la fortaleza o debilidad de dominio que los profesores estimaban de sí mismos en relación a la aplicación de los indicadores metodológicos y didácticos planteados en el instrumento.

La encuesta dirigida a preescolar contemplo 15 ítems, 4 referidos a la planeación, 8 a la ejecución y 3 a los instrumentos y medios para la evaluación de los aprendizajes, en los términos siguientes:

2.1 Encuesta aplicada a profesoras de preescolar.

ENCUESTA SOBRE LA AUTO APRECIACIÓN DE DOMINIO DE LOS PROFESORES				
<p>La siguiente encuesta tiene el propósito de conocer la auto apreciación de dominio que tienen los profesores del centro en relación a los elementos metodológicos y didácticos que propone la reforma para cada uno de los componentes de la práctica educativa: 1) planeación, 2) ejecución e 3) instrumentos y medios para la evaluación de los aprendizajes.</p> <p>Instrucciones. Marca la opción que más se asemeje a lo que tú consideras que realizas.</p>				
Planeación	Siempre	Algunas veces	Rara vez	Nunca
1.- Antes de planear tengo claridad de la competencia que los alumnos desarrollarán.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2.-Considero las capacidades, conocimientos previos y contexto de los alumnos.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3.- Planeo actividades donde los alumnos pongan en práctica sus conocimientos, habilidades y actitudes.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4.-Correlaciono los programas y proyectos que operan en la escuela con el tratamiento de los contenidos curriculares.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Ejecución	Siempre	Algunas veces	Rara vez	Nunca
5.-Desarrollo experiencias de aprendizaje diferenciadas (considerando las capacidades, aptitudes y estilos de aprendizaje de los alumnos).				
6.- Fomento el trabajo en equipo.				
7.- Articulo los saberes de los distintos campos del conocimiento.				
8.- Promuevo la práctica cotidiana de valores.				
9.- Vinculo los aprendizajes del aula a situaciones de la vida cotidiana.				
10.- Promuevo el uso de tecnologías de información y comunicación como otro recurso didáctico.				
11.-Empleo recursos didácticos variados y adecuados a las necesidades de aprendizaje.				
12.- Animo a los alumnos a aprender por sí mismos.				
Instrumentos y medios para la evaluación de los aprendizajes	Siempre	Algunas veces	Rara vez	Nunca
13.-Implemento la evaluación continúa basado en el acopio y registro de evidencias de los aprendizajes.				
14.- Los criterios que utilizo para evaluar a los alumnos corresponden con el enfoque por competencias.				
16.- Las estrategias de evaluación que empleo me permiten identificar los logros y las dificultades que tienen los alumnos.				

La encuesta para primaria y secundaria incluyó tres ítems más, uno por cada componente de la práctica educativa (planeación, ejecución e, instrumentos y medios para la evaluación de los aprendizajes) dadas las particularidades que atañen a estos dos niveles y no al anterior. Por lo tanto, la encuesta para primaria y secundaria quedo integrada por 18 ítems, 5 referidos a la planeación, 9 a la ejecución y 4 a los instrumentos y medios para la evaluación de los aprendizajes, en los términos siguientes:

2.2 Encuesta aplicada a profesores de primaria y secundaria.

ENCUESTA SOBRE LA AUTO APRECIACIÓN DE DOMINIO DE LOS PROFESORES

La siguiente encuesta tiene el propósito de conocer la auto apreciación de dominio que tienen los profesores del centro en relación a los elementos metodológicos y didácticos que propone la reforma para cada uno de los componentes de la práctica educativa: 1) planeación, 2) ejecución e 3) instrumentos y medios para la evaluación de los aprendizajes.

Instrucciones. Marca la opción que más se asemeje a lo que tú consideras que realizas.

Planeación	Siempre	Algunas veces	Rara vez	Nunca
1.-Antes de planear tengo claridad de la competencia que los alumnos desarrollarán.				
2.-Considero las capacidades, conocimientos previos y contexto de los alumnos.				
3.- Planeo actividades donde los alumnos pongan en práctica sus conocimientos, habilidades y actitudes.				
4.-Correlaciono los programas y proyectos que operan en la escuela con el tratamiento de los contenidos curriculares.				
5.-Tomo en cuenta los propósitos y el enfoque de las asignaturas para guiar y facilitar la enseñanza.				
Ejecución	Siempre	Algunas veces	Rara vez	Nunca
6.-Desarrollo experiencias de aprendizaje diferenciadas (considerando las capacidades, aptitudes y estilos de aprendizaje de los alumnos).				
7.- Realizo actividades a través de las cuales los alumnos reflexionan sobre los conocimientos y habilidades que adquieren.				
8.- Fomento el trabajo en equipo.				
9.- Articulo los saberes de distintos campos del conocimiento.				
10.- Promuevo la práctica cotidiana de valores.				
11.- Vinculo los aprendizajes del aula a situaciones de la vida cotidiana.				
12.- Promuevo el uso de tecnologías de información y comunicación como otro recurso didáctico.				
13.-Empleo recursos didácticos variados y adecuados a las necesidades de aprendizaje.				
14.- Animo a los alumnos a aprender por sí mismos.				

Instrumentos y medios para la evaluación de los aprendizajes	Siempre	Algunas veces	Rara vez	Nunca
15.-Implemento la evaluación continúa basado en el acopio y registro de evidencias de los aprendizajes.				
16.- Los criterios que utilizo para evaluar a los alumnos corresponden con el enfoque por competencias.				
17.- Las estrategias de evaluación que empleo me permiten identificar los logros y las dificultades que tienen los alumnos.				
18.- Aseguro que las estrategias de enseñanza y de evaluación se correspondan.				

La aplicación de la encuesta para los tres niveles se realizó durante la segunda reunión de trabajo colegiado del ciclo escolar 2010-2011. Previo a su aplicación se solicitó con anticipación de manera verbal el consentimiento por parte de los participantes además de haberles informado la intención y el propósito de la misma. La encuesta fue aplicada a un total de 16 profesores, 4 profesoras de preescolar equivalente al 100% de la muestra; 3 profesoras de primaria de español y 9 profesores de secundaria, cantidad de participantes equivalente también al 100% de la población de cada nivel respectivamente.

El criterio de selección de los participantes obedeció a que eran profesores que ya se encontraban trabajando de acuerdo a la reforma y que ya habían recibido algún tipo de capacitación como: diplomado, curso, o taller para la aplicación de la reforma. Debido a este criterio es que no se incluyeron 3 profesoras de inglés de primaria.

2.3 Profesores participantes en la encuesta.

Profesoras de preescolar	Profesoras de primaria	Profesores de secundaria
4=100%	3= 100%	9=100%

2.3.2 La lista de cotejo para el análisis de la planeación didáctica.

Para revisar la planeación didáctica que elaboran los docentes para organizar su trabajo en el aula se empleó una lista de cotejo integrada por 10 indicadores los cuales fueron seleccionados en función del reconocimiento que la SEP les otorga y que además fueran transversales a los tres niveles educativos.

2.4 Lista de cotejo para la planeación didáctica.

LISTA DE COTEJO PARA EL ANÁLISIS DE LA ORGANIZACIÓN DEL TRABAJO EN EL AULA		
Profesor (a) _____	Asignatura _____	
Nivel _____	Grado _____	
Instrucciones. Marca con \checkmark según corresponda en cada renglón.		
	SI	NO
1.- Enuncia algún tipo de competencia.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2.- Propone actividades de acuerdo al enfoque por competencias (contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales).	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3.- Propone actividades tomando en cuenta las capacidades, conocimientos previos y contexto de los alumnos.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4.- Propone actividades que favorecen el trabajo grupal.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5.- Propone actividades que incluyen la práctica de valores.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6.- Propone actividades que movilizan saberes de distintos campos del conocimiento.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7.- Propone actividades que favorecen la autonomía del alumno.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8.- Propone actividades que favorecen la participación de todos los alumnos.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9.- Incorpora el uso de tecnologías de la información y comunicación como otro recurso didáctico.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10.- Propone alguna actividad para evaluar los aprendizajes.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

El propósito de la lista de cotejo era contrastar sus resultados con los de la auto apreciación de dominio que referían los profesores en la encuesta en relación a la planeación para así determinar los avances o necesidades que pudieran presentarse al respecto.

Para la revisión de las planeaciones didácticas, se solicitó de manera verbal a la coordinadora de cada nivel disponer a lo largo de tres días de éste recurso para su análisis. Tomando como muestra 2 planeaciones de preescolar de la asignatura de español de primero y tercero; 3 planeaciones de primaria de la asignatura de español de primero, segundo y sexto grados; 2 planeaciones de secundaria de matemáticas y español de primero y tercero. Al igual que la encuesta los criterios de selección de estos grados obedecieron a que son grados y profesores que ya participan en la reforma.

2.5 Numero de planeaciones didácticas que se revisaron con la lista de cotejo.

Planeaciones de preescolar	Planeaciones de primaria	Planeaciones de secundaria
2	3	2

2.3.3 Guía de observación de las prácticas docentes para identificar los avances y debilidades que caracteriza a cada nivel educativo como un primer esfuerzo por implementar la reforma.

El tercer instrumento que se empleó para la recolección de la información fue una guía de observación, la cual incluyó 9 indicadores cerrados y secciones de descripción sobre los mismos, que permitieran ejemplificar los elementos observados según los diferentes ítems.

Los indicadores de esta guía se basaron en las orientaciones didácticas que sugiere la SEP (2006) para el mejor aprovechamiento de los programas de estudio pero que además fueran transversales a los tres niveles educativos: 1) incorporar los intereses, las necesidades y los conocimientos previos de los alumnos, 2) atender la diversidad, 3) incorporar temas transversales, 4) diversificar las estrategias didácticas, 5) promover el trabajo grupal y la construcción colectiva del conocimiento, 6) impulsar la autonomía de los estudiantes, 7) promover la práctica

de valores, 8) seleccionar los materiales didácticos adecuados, 9) evaluación formativa, continua y cualitativa.

El propósito de este instrumento era conocer a través de las prácticas educativas los avances y las necesidades que caracterizan a cada nivel educativo de la escuela como un primer esfuerzo por implementar la reforma.

2.6 Guía de observación de las prácticas docentes para los tres niveles educativos.

GUÍA PARA LA OBSERVACIÓN DE LA PRÁCTICA DOCENTE	
Profesor (a) _____	Asignatura _____
Nivel: _____	Grado _____
Fecha _____	Horario _____
Instrucciones. Observe una clase y registre en los espacios correspondientes la información requerida.	
1.- El maestro (a), ¿comienza a trabajar a partir de los conocimientos previos de los alumnos? A. No B. Sí ¿cómo?	
2.- El maestro (a), ¿favorece el uso de estrategias didácticas donde los alumnos movilizan conocimientos, habilidades y actitudes? A. No B. Sí ¿cómo?	
3.- El maestro (a), ¿articula los aprendizajes con saberes de distintos campos del conocimiento? A. No B. Sí ¿cómo?	
4.- El maestro (a), ¿garantiza que las condiciones de aprendizaje sean equitativas para todos los alumnos? A. No B. Sí ¿cómo?	
5.- El maestro (a), ¿favorece el trabajo grupal? A. No B. Sí ¿cómo?	
6.- El maestro (a), ¿favorece que los alumnos reflexionen sobre los conocimientos y habilidades que adquieren? A. No B. Sí ¿cómo?	

7.- El maestro (a), ¿favorece la práctica de valores?

A. No

B. Sí ¿cómo?

8.- El maestro (a), ¿emplea una variedad de recursos didácticos?

A. No

B. Si ¿cuáles?

9.-El maestro (a) ¿realiza algún tipo de evaluación de los aprendizajes durante la sesión?

A. No

B. Si ¿cuál?

Para la realización de la observación de las prácticas docentes se solicitó con anticipación de manera verbal el consentimiento de los participantes, además de explicarles el propósito y darles a conocer el instrumento que se usaría. En total se realizaron 7 observaciones, 2 de preescolar, 3 de primaria y 2 de secundaria. En preescolar se observaron primero y tercero; en primaria, primero, segundo y sexto; en secundaria primero y tercero. El criterio de selección de la muestra fue al azar para evitar cualquier tipo de sesgo en los resultados.

Para su registro se contemplo que por cada reactivo se subrayara la opción observada y, en su caso, se registrara la información solicitada. El tiempo de observación fue de 2 horas en cada grupo en los niveles de preescolar y primaria; mientras que en secundaria la duración de la observación fue de 50 minutos. En todos los casos se observaron las primeras horas clase del día.

2.7 Numero de observaciones realizadas por nivel.

Observaciones de preescolar	Observaciones de primaria	Observaciones de secundaria
2	3	2

2.4 Sistematización y procesamiento de la información.

2.4.1 Preescolar.

A) Auto apreciación de las profesoras.

Para la sistematización de la encuesta en preescolar se empleo una matriz de frecuencia en la que en la columna de la izquierda se encuentran los 15 ítems divididos en 3 categorías: planeación, ejecución e, instrumentos y medios para la evaluación de los aprendizajes. Las 4 columnas del lado derecho indican las opciones de frecuencia mientras que los números que se encuentran en cada celda indican el número de participantes que emitieron un mismo juicio.

2.8 Tabla de sistematización de la encuesta de preescolar.

Planeación	Siempre	Algunas Veces	Rara vez	Nunca
1.- Antes de planear tengo claridad de la competencia que los alumnos desarrollarán.	4			
2.-Considero las capacidades, conocimientos previos y contexto de los alumnos.	3	1		
3.- Planeo actividades donde los alumnos pongan en práctica sus conocimientos, habilidades y actitudes.	4			
4.-Correlaciono los programas y proyectos que operan en la escuela con el tratamiento de los contenidos curriculares.	1	3		
				4

Las profesoras de preescolar mostraron en la **planeación** una auto apreciación de **dominio alto** en: antes de planear tienen claridad de la competencia que los alumnos desarrollarán, planear actividades en las que los alumnos pongan en práctica sus conocimientos, habilidades y actitudes, considerar las capacidades, conocimientos previos y contexto de los alumnos. En **rezago** se identificó: correlacionar los programas y proyectos que operan en la escuela con el tratamiento de los contenidos curriculares.

Ejecución				
	Siempre	Algunas Veces	Rara vez	Nunca
5.-Desarrollo experiencias de aprendizaje diferenciadas (considerando las capacidades, aptitudes y estilos de aprendizaje de los alumnos).	2	2		
6.- Fomento el trabajo en equipo.	3	1		
7.- Articulo los saberes de los distintos campos del conocimiento.	1	3		
8.- Promuevo la práctica cotidiana de valores.	4			
9.- Vinculo los aprendizajes del aula a situaciones de la vida cotidiana.	2	2		
10.- Promuevo el uso de tecnologías de información y comunicación como otro recurso didáctico.	1	3		
11.-Empleo recursos didácticos variados y adecuados a las necesidades de aprendizaje.	1	3		
12.- Animo a los alumnos a aprender por sí mismos.	4			
Total de participantes				4

En la **ejecución** las profesoras de preescolar mostraron una auto apreciación **domino alto** en: promover la práctica cotidiana de valores y animar a los alumnos a aprender por si mismos. Mostró un **dominio de suficiencia**: fomentar el trabajo en equipo, desarrollar experiencias de aprendizaje diferenciadas y vincular los aprendizajes del aula a situaciones de la vida cotidiana; en **rezago** se identificó: articular los saberes de distintos campos del conocimiento, promover el uso de las tecnologías de la información como otro recurso didáctico y emplear recursos didácticos variados y adecuados a las necesidades de aprendizaje.

Instrumentos y medios para la evaluación de los aprendizajes

	Siempre	Algunas Vezes	Rara vez	Nunca
13.-Implemento la evaluación continúa basado en el acopio y registro de evidencias de los aprendizajes.	3	1		
14.- Los criterios que utilizo para evaluar a los alumnos corresponden con el enfoque por competencias.	2	2		
15.- Las estrategias de evaluación que empleo me permiten identificar los logros y las dificultades que tienen los alumnos.	2	2		
Total de participantes				4

Respecto a los **instrumentos y medios para la evaluación de los aprendizajes** se observo una auto apreciación de **dominio de suficiencia** en: implementar la evaluación continua basada en el acopio y registro de evidencias, emplear criterios que correspondan al enfoque por competencias y utilizar estrategias de evaluación que permitan identificar los logros y las dificultades que presentan los alumnos.

B) Análisis de la planeación didáctica.

Para la sistematización de la lista de cotejo se empleo un cuadro que sintetiza los resultados de la recolección de la información. En la columna de la izquierda se muestran los 10 indicadores empleados en el análisis de la planeación didáctica. Las columnas de la derecha muestran la presencia o ausencia de dicho indicador.

2.9 Resultados de la lista de cotejo de preescolar.

	SI	NO
1.- Enuncia algún tipo de competencia.	1	1
2.- Propone actividades de acuerdo al enfoque por competencias (contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales).		2
3.- Propone actividades tomando en cuenta las capacidades, conocimientos previos y contexto de los alumnos.	2	
4.- Propone actividades que favorecen el trabajo grupal.	2	
5.- Propone actividades que incluyen la práctica de valores.	2	
6.- Propone actividades que movilizan saberes de distintos campos del conocimiento.		2
7.- Propone actividades que favorecen la autonomía del alumno.	2	
8.- Propone actividades que favorecen la participación de todos los alumnos.	2	
9.- Incorpora el uso de tecnologías de la información y comunicación como otro recurso didáctico.		2
10.- Propone alguna actividad para evaluar los aprendizajes.	2	
Total de planeaciones revisadas		2

Los resultados de la lista de cotejo indican que **6 de 10 indicadores fueron cubiertos y considerados por la totalidad de la muestra** y se referirían a: proponer actividades que tomaran en cuenta las capacidades, conocimientos previos y contexto de los alumnos, favorecer el trabajo grupal, contemplar la práctica de valores, favorecer la autonomía y la participación de todos los alumnos y proponer alguna actividad para la evaluación de los aprendizajes ya sea de recolección de evidencias o de evaluación continua.

Los indicadores en **rezago** fueron: enunciar algún tipo de competencia, proponer actividades de acuerdo al enfoque por competencias, proponer actividades que movilicen saberes de de distintos campos del conocimiento e incorporar el uso de las TIC como otro recurso didáctico articuladas a los contenidos y competencias.

C) Observación de la práctica.

Para la sistematización y procesamiento de la información de la observación de las prácticas docentes se realizó una matriz en la que la columna de la izquierda se encuentran los 9 indicadores que la SEP sugiere para un mejor aprovechamiento de los Programas de Estudio y que además son transversales a los tres niveles educativos; las dos columnas centrales se refieren a la opción observada y en la columna de la izquierda se describe una ejemplificación sintética del comportamiento observado en relación al indicador.

2.10 Tabla para la sistematización de las prácticas docentes de preescolar.

	Presencia	Ausencia	Práctica
1- El maestro (a), ¿comienza a trabajar a partir de los conocimientos previos de los alumnos?	Obv1		Al comenzar la sesión con ayuda de los alumnos la maestra escribe la fecha completa del día en el pintarrón. Después pide a los alumnos sacar su cuaderno de tareas, mientras que los alumnos realizan esa actividad, la maestra les pide recordar ¿qué habían hecho ayer?, ¿qué habían coloreado?, ¿qué habían pegado?, ¿quién había venido? Después retoma la revisión de la tarea (qué hace mi papá y qué hace mi mamá).
	Obv2		La maestra con ayuda de los alumnos escribe la fecha completa en el pintarrón. Posteriormente les solicita sacar su tarea de un día anterior (corta y pega que se celebra el 16 de septiembre) y hace preguntas sobre ello.
2.- El maestro (a), ¿favorece el uso de estrategias didácticas donde los alumnos movilizan conocimientos, habilidades y actitudes?	Obv1		A través de la socialización de la tarea (qué hace mi papá y qué hace mi mamá) los alumnos reforzaron la habilidad para comunicar sus ideas a los demás, enriquecieron su vocabulario a la vez que conocieron nuevas profesiones.
			A través del relato sobre la independencia de México los alumnos iban ampliando sus conocimientos sobre los acontecimientos históricos y sobre los hechos cívicos al mismo

			tiempo que se favorecía la habilidad de escuchar y contar relatos.
3.- El maestro (a), ¿articula los aprendizajes con saberes de distintos campos del conocimiento?	Obv1		A través de la revisión de la tarea (qué hace mi papá y qué hace mi mamá) la maestra enfatizó que los alumnos además trabajaran el reconocimiento de conjuntos, el concepto de número y los roles sociales.
	Obv2		La maestra con la participación de los alumnos fue construyendo una breve historia alusiva a la independencia de México haciendo énfasis tanto al acontecimiento histórico como al hecho cívico además hizo alusión a las costumbres propias de la localidad fomentando la identidad cultural de los niños.
4.-El maestro (a), ¿garantiza que las condiciones de aprendizaje sean equitativas para todos los alumnos?	Obv1		Ante las significativas dificultades de lenguaje presentadas por un alumno, la maestra estimula a que el resto de sus compañeros le ayuden a la realización de algunos ejercicios para contribuir la maduración de éste proceso.
	Obv2		Durante la actividad en el libro (líneas inclinadas y rectas) la maestra ofreció ayudas diferenciadas a los alumnos. Guiando el desempeño de algunos de ellos.
5.- El maestro (a), ¿favorece el trabajo grupal?	Obv1		La maestra distribuye la participación de los alumnos por turnos. Quien tuviera una pelota en podía platicar acerca de su tarea. Al revisar la tarea de un día anterior (qué hace mi papá y qué hace mi mamá) la maestra junto con los alumnos sentados en forma de círculo iban socializando sus experiencias.
	Obv2		La maestra involucro e hizo que participaran todos los alumnos en la construcción del relato histórico. Cada niño iba dando su aportación en relación al tema.
6.- El maestro (a), ¿favorece que los alumnos reflexionen sobre los conocimientos y habilidades que adquieren?	Obv1		A través de la socialización de la tarea (qué hace mi papá y que hace mi mamá) la maestra enfatizó que los alumnos se dieran cuenta de las similitudes y diferencias que encontraban en los relatos de los demás dando la posibilidad de ir formando agrupaciones.

	Obv2		A través del relato la maestra con ayuda de los alumnos fue estableciendo un comparativo acerca de las condiciones de vida antes y después de la independencia y las causas que motivaron el movimiento de la independencia de México.
7.- El maestro (a), ¿favorece la práctica de valores?	Obv1		Cuando algún alumno infringe alguna norma de convivencia la maestra resta privilegios de actividades consideradas como gratificantes para los propios niños. Otorga oportunidades para el alumno reconsidere su actuación.
	Obv2		La maestra motiva a los alumnos a trabajar en un clima de respeto. Antes de la sanción por el incumplimiento de alguna regla recuerda al grupo cuáles son las condiciones para participar.
8.- El maestro (a), ¿emplea una variedad de recursos didácticos?	Obv1		Cuaderno de tareas, libro de lecto-escritura, material de ensamble, plastilina, pelota.
	Obv2		Libro, títeres, hojas de trabajo.
9.-El maestro (a) ¿realiza algún tipo de evaluación de los aprendizajes?	Obv1		Al finalizar la clase, cuando los alumnos guardan en su caja sus materiales y ponen su libreta de tareas en su mochila la maestra insta a los alumnos a recordar qué habían hecho en clase y qué llevan de tarea. Al finalizar la clase la maestra llena un diario de campo con las observaciones más representativas del desempeño de cada uno de los alumnos en el día.
	Obv2		Al finalizar la clase, los alumnos recogen sus materiales, limpian su área de trabajo y con un canto recuerdan lo que habían hecho en clase y se despiden. La maestra llena un diario de campo con las observaciones más representativas del desempeño de cada uno de los alumnos en el día.
Total de observaciones realizadas			2

La sistematización de la observación de las prácticas docentes en preescolar mostró que los **9 indicadores están presentes y son considerados por la totalidad de la muestra** lo que indica que en preescolar existe un avance

respecto a la aplicación de la reforma a nivel de la práctica en el aula más no así a nivel conceptual. Esto por las ausencias detectadas en el análisis de la planeación. Situación que evidencia la necesidad de crear marcos de acuerdos en relación al ámbito pedagógico tanto a nivel conceptual como operativo así como impulsar mecanismos de capacitación para la formación docente.

Síntesis de los resultados de preescolar.

En la **planeación didáctica**, según la auto apreciación de las profesoras se encontró un **dominio alto** en: antes de planear existe claridad de la competencia que los alumnos desarrollarán, planean actividades en las que los alumnos ponen en práctica sus conocimientos, habilidades y actitudes, consideran las capacidades, conocimientos previos y contexto de los alumnos En **rezago** se identificó: correlacionar los programas y proyectos que operan en la escuela con el tratamiento de los contenidos curriculares.

En la **ejecución**, según la auto apreciación de las profesoras se encontró un **dominio alto** en: promover la práctica de valores y animar a los alumnos a aprender por sí mismos. Con un **dominio de suficiencia**: fomentar el trabajo en equipo, desarrollar experiencias de aprendizaje diferenciadas y vincular los aprendizajes del aula a situaciones de la vida cotidiana. En **rezago**: articular los saberes de distintos campos del conocimiento, promover el uso de las TIC como otro recurso didáctico y el emplear recursos didácticos variados y adecuados a las necesidades de aprendizaje.

En relación a los **instrumentos y medios para la evaluación de los aprendizajes**, según la auto apreciación de las profesoras de preescolar se encontró un **dominio de suficiencia** en: implementar la evaluación continua basada en el acopio y registro de evidencias, emplear criterios que correspondan al enfoque por competencias y utilizar estrategias de evaluación que permitan identificar los logros y las dificultades que presentan los alumnos.

Del análisis de la planeación didáctica a través de la lista se cotejó se encontró que **6 de 10 indicadores fueron cubiertos y considerados por la totalidad de la muestra** los cuales se referían a proponer actividades que tomaran en cuenta las capacidades, conocimientos previos y contexto de los alumnos, favorecieran el trabajo grupal, incluir la práctica de valores, favorecer la autonomía y la participación de todos los alumnos así como proponer alguna actividad para la evaluación de los aprendizajes ya sea de recolección de evidencias o de evaluación continua.

Los indicadores en **rezago** fueron: enunciar algún tipo de competencia, proponer actividades, de acuerdo al enfoque por competencias, que movilicen saberes de distintos campos del conocimiento e incorporar el uso de las TIC articuladas a los contenidos y competencias.

De la **observación de las prácticas docentes** se identificó que preescolar reporta avances respecto a la aplicación de la reforma a nivel de la práctica en el aula más no así a nivel conceptual. Esto por las ausencias detectadas en el análisis de la planeación. Lo que induce a revisar con mayor cuidado la consistencia entre lo que se planea y se hace a fin de que las profesoras puedan ser conscientes de ello.

2.4.2 Primaria.

A) Auto apreciación de las profesoras

2.11 Tabla de sistematización de la encuesta de primaria.

Planeación	Siempre	Algunas Vezes	Rara vez	Nunca
1.- Antes de planear tengo claridad de la competencia que los alumnos desarrollarán.	2	1		
2.- Considero las capacidades, conocimientos previos y contexto de los alumnos.	1	2		
3.- Planeo actividades donde los alumnos pongan en práctica sus conocimientos, habilidades y actitudes.	2	1		
4.- Correlaciono los programas y proyectos que operan en la escuela con el tratamiento de los contenidos curriculares.	1	1	1	
5.- Tomo en cuenta los propósitos y el enfoque de las asignaturas para guiar y facilitar la enseñanza.	3			
Total de participantes				3

Las profesoras de primaria mostraron en la **planeación** una auto apreciación de **dominio alto** en: tomar en cuenta los propósitos y el enfoque de las asignaturas para guiar y facilitar la enseñanza; con un **dominio de suficiencia** se encontró: antes de planear tienen claridad de la competencia que los alumnos desarrollarán, considerar las capacidades, conocimientos previos y contexto de los alumnos, planear actividades donde los alumnos pongan en práctica sus conocimientos, habilidades y actitudes. En **rezago** se identificó: correlacionar los programas y proyectos que operan en la escuela con el tratamiento de los contenidos curriculares.

Ejecución				
	Siempre	Algunas Vezes	Rara vez	Nunca
6.-Desarrollo experiencias de aprendizaje diferenciadas (considerando las capacidades, aptitudes y estilos de aprendizaje de los alumnos).	1	2		
7.- Realizo actividades a través de las cuales los alumnos reflexionan sobre los conocimientos y habilidades que adquieren.	1	2		
8.- Fomento el trabajo en equipo.	1	2		
9.- Articulo los saberes de distintos campos del conocimiento.	1	1	1	
10.- Promuevo la práctica cotidiana de valores.	2	1		
11.- Vinculo los aprendizajes del aula a situaciones de la vida cotidiana.	2	1		
12.- Promuevo el uso de tecnologías de información y comunicación como otro recurso didáctico.	2	1		
13.- Empleo recursos didácticos variados y adecuados a las necesidades de aprendizaje.	1	2		
14.- Animo a los alumnos a aprender por sí mismos.	3			
	Total de participantes			3

En la **ejecución** las profesoras de primaria mostraron una auto apreciación de **dominio alto** en: animar a los alumnos a aprender por sí mismos; mientras que con un **dominio de suficiencia** se encontró: desarrollar experiencias de aprendizaje diferenciadas, realizar actividades a través de las cuales los alumnos reflexionan sobre los conocimientos y habilidades que adquieren, fomentar el trabajo en equipo y emplear recursos didácticos variados y adecuados a las necesidades de aprendizaje. También mostraron suficiencia: promover la práctica de valores, vincular los aprendizajes a situaciones de la vida cotidiana y promover el uso de las TIC como otro recurso didáctico. En **rezago** se detectó: articular los saberes de distintos campos del conocimiento.

Instrumentos y medios para la evaluación de los aprendizajes

	Siempre	Algunas Vezes	Rara vez	Nunca
15.-Implemento la evaluación continua basado en el acopio y registro de evidencias de los aprendizajes.	1	2		
16.- Los criterios que utilizo para evaluar a los alumnos corresponden con el enfoque por competencias.	3			
17.- Las estrategias de evaluación que empleo me permiten identificar los logros y las dificultades que tienen los alumnos.	3			
18.- Aseguro que las estrategias de enseñanza y de evaluación se correspondan.		3		
Total de participantes				3

Respecto a los **instrumentos y medios para la evaluación de los aprendizajes** se observó una auto apreciación de **dominio alto** en: emplear criterios para evaluar de acuerdo al enfoque por competencias e identificar por medio de las estrategias de evaluación los logros y las dificultades que presentan los alumnos. En **rezago** se encontró: implementar la evaluación continua basada en el acopio y registro de evidencias de los aprendizajes y asegurar que las estrategias de enseñanza y de evaluación se correspondan.

B) Análisis de la planeación didáctica

2.12 Resultados de la lista de cotejo de primaria.

	SI	NO
1.- Enuncia algún tipo de competencia.	3	
2.- Propone actividades de acuerdo al enfoque por competencias (contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales).		3
3.- Propone actividades tomando en cuenta las capacidades, conocimientos previos y contexto de los alumnos.	3	
4.- Propone actividades que favorecen el trabajo grupal.	2	1
5.- Propone actividades que incluyen la práctica de valores.	3	
6.- Propone actividades que movilizan saberes de distintos campos del conocimiento.	2	1
7.- Propone actividades que favorecen la autonomía del alumno.	3	
8.- Propone actividades que favorecen la participación de todos los alumnos.	3	
9.- Incorpora el uso de tecnologías de la información y comunicación como otro recurso didáctico.		3
10.- Propone alguna actividad para evaluar los aprendizajes.		3
Total de planeaciones revisadas		3

Los resultados de la lista de cotejo indican que **5 de 10 indicadores fueron cubiertos y considerados por la totalidad de la muestra** y se referían a: enunciar algún tipo de competencia, proponer actividades tomando en cuenta las capacidades, conocimientos previos y contexto de los alumnos, proponer actividades que incluyan la práctica de valores, proponer actividades que favorezcan la autonomía del alumno y proponer actividades que favorezcan la participación de todos los alumnos; con un **dominio de suficiencia** se encontraron: proponer actividades que favorezcan el trabajo grupal y proponer actividades que movilicen saberes de distintos campos del conocimiento.

En **rezago** se identificaron: proponer actividades de acuerdo al enfoque por competencias, incorporar el uso de las TIC articuladas a los contenidos y competencias y proponer alguna actividad para evaluar los aprendizajes ya sea de recolección de evidencias o de evaluación continua.

C) Observación de la práctica

2.13 Tabla para la sistematización de las prácticas docentes de primaria.

	Presencia	Ausencia	Práctica
1.- El maestro (a), ¿comienza a trabajar a partir de los conocimientos previos de los alumnos?	Obv1		La maestra pregunta a los alumnos ¿qué habían hecho un día anterior y cuál había sido la tarea? (completar una lista de palabras con v o b).
	Obv2		La maestra hace una serie de preguntas sobre los contenidos revisados un día anterior tratando de vincular la relación que existe entre las palabras, frases, oraciones y párrafos.
	Obv3		La maestra pregunta a los alumnos ¿quieren saber qué es un adverbio?, ¿alguna vez han escuchado esa palabra?, ¿a qué creen que se refiera?
2.- El maestro (a), ¿favorece el uso de estrategias didácticas donde los alumnos movilizan conocimientos, habilidades y actitudes?		Obv1	-
		Obv2	-
		Obv3	-
3.- El maestro (a), ¿articula los aprendizajes con saberes de distintos campos del conocimiento?		Obv1	-
		Obv2	-
		Obv3	-
4.-El maestro (a), ¿garantiza que las condiciones de aprendizaje sean equitativas para todos los alumnos?	Obv1		La maestra ofrece apoyo extra a los alumnos que más lo necesitan, les explica de manera individual lo que tienen que hacer, les da más tiempo para contestar, se acerca a ellos para guiar su trabajo.
		Obv2	-
	Obv3		La maestra insta a que todos los alumnos participen. Escoge aleatoriamente a los alumnos de acuerdo al número de fila dando oportunidad a que todos los alumnos puedan participar.

5.- El maestro (a), ¿favorece el trabajo grupal?	Obv1		Durante el trabajo en clase la maestra incluyo una actividad a realizarse en binas. Dictado entre pares de palabras con b o v.
	Obv2		Apoyados en imágenes los alumnos ponen en orden un texto.
	Obv3		Durante la explicación acerca de los adverbios y su clasificación la maestra con ayuda de los alumnos elabora un organizador gráfico. Al mismo tiempo que integra las opiniones y ejemplos de los alumnos.
6.- El maestro (a), ¿favorece que los alumnos reflexionen sobre los conocimientos y habilidades que adquieren?		Obv1	-
		Obv2	-
		Obv3	-
7.- El maestro (a), ¿favorece la práctica de valores?	Obv1		Para el manejo del grupo la maestra recuerda a los alumnos respetar las reglas del salón de clases.
	Obv2		La maestra recuerda a los alumnos a trabajar respetando las participaciones y opiniones de los demás.
		Obv3	-
8.- El maestro (a), ¿emplea una variedad de recursos didácticos?		Obv1	-
	Obv2		Durante la clase la maestra emplea como recursos didácticos un libro, póster, juego de tablero, dados, micrófono de plástico.
	Obv3		Libro, TIC's, láminas.
9.-El maestro (a) ¿realiza algún tipo de evaluación de los aprendizajes?		Obv1	-
		Obv2	-
		Obv3	-
Total de observaciones realizadas			3

La sistematización de la **observación de las prácticas docentes** en primaria mostró **avances sólo en 2 de los 9 indicadores** relativos a: comenzar a

trabajar a partir de conocimientos previos y favorecer el trabajo grupal. Se encontró **suficiencia** en: garantizar las condiciones de aprendizaje equitativas para todos los alumnos, favorecer la práctica de valores y emplear una variedad de recursos didácticos.

En **rezago** se identificaron las prácticas relacionadas directamente al enfoque por competencias como: favorecer el uso de estrategias didácticas donde los alumnos movilizan conocimientos, habilidades y actitudes, favorecer que los alumnos reflexionen sobre los conocimientos y habilidades que adquieren, realizar algún tipo de evaluación de los aprendizajes ya sea de recolección de evidencias o de evaluación continua y articular los aprendizajes con saberes de distintos campos del conocimiento.

Síntesis de los resultados de primaria.

En la **planeación didáctica** según la auto apreciación de las profesoras se encontró un **dominio alto** en: tomar en cuenta los propósitos y el enfoque de las asignaturas para guiar y facilitar la enseñanza; con un **dominio de suficiencia**: tener claridad de la competencia que los alumnos desarrollaran, considerar las capacidades, conocimientos previos y contexto de los alumnos, planear actividades donde los alumnos pongan en práctica sus conocimientos, habilidades y actitudes. En **rezago** se identificó: correlacionar los programas y proyectos que operan en la escuela con el tratamiento de los contenidos curriculares.

En la **ejecución**, según la auto apreciación de las profesoras se encontró un **dominio alto** en: animar a los alumnos a aprender por sí mismos; mientras que con un **dominio de suficiencia** se encontró: desarrollar experiencias de aprendizaje diferenciadas, realizar actividades a través de las cuales los alumnos reflexionan sobre los conocimientos y habilidades que adquieren, fomentar el trabajo en equipo y emplear recursos didácticos variados y adecuados a las necesidades de aprendizaje. También mostró suficiencia: promover la práctica de

valores, vincular los aprendizajes a situaciones de la vida cotidiana y promover el uso de las TIC como otro recurso didáctico. En **rezago** se detectó: articular los saberes de distintos campos del conocimiento.

En relación a los **instrumentos y medios para la evaluación de los aprendizajes** según la auto apreciación de las profesoras de primaria se encontró un **dominio alto** en: emplear criterios para evaluar de acuerdo al enfoque por competencias e identificar por medio de las estrategias de evaluación los logros y las dificultades que presentan los alumnos. En **rezago** se encontró: implementar la evaluación continua basada en el acopio y registro de evidencias de los aprendizajes y asegurar que las estrategias de enseñanza y de evaluación se correspondan.

Del análisis de la planeación didáctica a través de la lista de cotejo se encontró que **5 de 10 indicadores fueron cubiertos y considerados por la totalidad de la muestra** los cuales se referían a: enunciar algún tipo de competencia, proponer actividades tomando en cuenta las capacidades, conocimientos previos y contexto de los alumnos, proponer actividades que incluyan la práctica de valores, proponer actividades que favorezcan la autonomía del alumno y proponer actividades que favorezcan la participación de todos los alumnos; con un **dominio de suficiencia** se encontraron: proponer actividades que favorezcan el trabajo grupal y proponer actividades que movilicen los saberes de distintos campos del conocimiento.

Los indicadores en **rezago** fueron: proponer actividades de acuerdo al enfoque por competencias, incorporar el uso de las TIC articuladas a los contenidos y competencias y proponer alguna actividad para evaluar los aprendizajes ya sea de recolección de evidencias o de evaluación continua.

De la **observación de las prácticas docentes** en primaria se identificó **avance en 2 de los 9 indicadores** relativos a: comenzar a trabajar a partir de

conocimientos previos y favorecer el trabajo grupal. Se encontró **suficiencia** en: garantizar las condiciones de aprendizaje equitativas para todos los alumnos, favorecer la práctica de valores y emplear una variedad de recursos didácticos.

En **rezago** se identificaron las prácticas relacionadas directamente al enfoque por competencias como: favorecer el uso de estrategias didácticas donde los alumnos movilizan conocimientos, habilidades y actitudes, favorecer que los alumnos reflexionen sobre los conocimientos y habilidades que adquieren, realizar algún tipo de evaluación de los aprendizajes ya sea de recolección de evidencias o de evaluación continua y articular los aprendizajes con saberes de distintos campos del conocimiento.

2.4.3 Secundaria

A) Auto apreciación de los profesores

2.14 Tabla de sistematización de la encuesta de secundaria.

Planeación	Siempre	Algunas Veces	Rara vez	Nunca
1.- Antes de planear tengo claridad de la competencia que los alumnos desarrollarán.	8	1		
2.- Considero las capacidades, conocimientos previos y contexto de los alumnos.	9			
3.- Planeo actividades donde los alumnos pongan en práctica sus conocimientos, habilidades y actitudes.	7	2		
4.- Correlaciono los programas y proyectos que operan en la escuela con el tratamiento de los contenidos curriculares.	5	3	1	
5.- Tomo en cuenta los propósitos y el enfoque de las asignaturas para guiar y facilitar la enseñanza.	7	2		
Total de participantes				9

Los profesores de secundaria mostraron en la **planeación** una auto apreciación de **dominio alto** en: antes de planear tienen claridad de la competencia que los alumnos desarrollarán, considerar las capacidades, conocimientos previos y

contexto de los alumnos, planear actividades donde los alumnos pongan en práctica sus conocimientos, habilidades y actitudes, tomar en cuenta los propósitos y el enfoque de las asignaturas para guiar y facilitar la enseñanza. En **rezago**: correlacionar los programas y proyectos que operan en la escuela con el tratamiento de los contenidos curriculares.

Ejecución				
	Siempre	Algunas Veces	Rara vez	Nunca
6.-Desarrollo experiencias de aprendizaje diferenciadas (considerando las capacidades, aptitudes y estilos de aprendizaje de los alumnos).	6	3		
7.- Realizo actividades a través de las cuales los alumnos reflexionan sobre los conocimientos y habilidades que adquieren.	6	3		
8.- Fomento el trabajo en equipo.	4	4	1	
9.- Articular los saberes de distintos campos del conocimiento.	4	5		
10.- Promuevo la práctica cotidiana de valores.	8	1		
11.- Vinculo los aprendizajes del aula a situaciones de la vida cotidiana.	4	5		
12.- Promuevo el uso de tecnologías de información y comunicación como otro recurso didáctico.	2	6	1	
13.-Empleo recursos didácticos variados y adecuados a las necesidades.	2	7		
14.- Animo a los alumnos a aprender por sí mismos.	9			
Total de participantes				9

En la **ejecución** los profesores de secundaria mostraron una auto apreciación de **dominio alto** en: promover la práctica cotidiana de valores y animar a aprender a los alumnos por sí mismos; con un **dominio de suficiencia** se encontró: desarrollar experiencias de aprendizaje diferenciadas, realizar actividades a través de las cuales los alumnos reflexionan sobre los conocimientos y habilidades que adquieren, articular saberes de distintos campos del conocimiento, vincular los aprendizajes del aula a situaciones de la vida cotidiana y emplear recursos didácticos variados. En **rezago** se identificó: fomentar el trabajo en equipo y promover el uso de las TIC como otro recurso didáctico.

Instrumentos y medios para la evaluación

	Siempre	Algunas Veces	Rara vez	Nunca
15.-Implemento la evaluación continúa basado en el acopio y registro de evidencias de los aprendizajes.	5	4		
16.- Los criterios que utilizo para evaluar a los alumnos corresponden con el enfoque por competencias.	9			
17.- Las estrategias de evaluación que empleo me permiten identificar los logros y las dificultades que tienen los alumnos.	4	5		
18.- Aseguro que las estrategias de enseñanza y de evaluación se correspondan.	8	1		
Total de participantes				9

Respecto a los **instrumentos y medios para la evaluación de los aprendizajes** se observo una auto apreciación de **dominio alto** en: emplear criterios para evaluar a los alumnos correspondientes con el enfoque por competencias y asegurar que las estrategias de enseñanza y de evaluación se correspondan. Con un **dominio de suficiencia** se identificó: implementar la evaluación continua basada en el acopio y registro de evidencias de los aprendizajes y el que las estrategias de evaluación permitan identificar los logros y las dificultades que tienen los alumnos.

B) Análisis de la planeación didáctica

2.22 Resultados de la lista de cotejo de secundaria.

	SI	NO
1.- Enuncia algún tipo de competencia.	2	
2.- Propone actividades de acuerdo al enfoque por competencias (contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales).	2	
3.- Propone actividades tomando en cuenta las capacidades, conocimientos previos y contexto de los alumnos.	2	
4.- Propone actividades que favorecen el trabajo grupal.	1	1
5.- Propone actividades que incluyen la práctica de valores.	2	
6.- Propone actividades que movilizan saberes de distintos campos del conocimiento.	2	
7.- Propone actividades que favorecen la autonomía del alumno.	2	
8.- Propone actividades que favorecen la participación de todos los alumnos.	2	
9.- Incorpora el uso de tecnologías de la información y comunicación como otro recurso didáctico.	1	1
10.- Propone alguna actividad para evaluar los aprendizajes.	2	
Total de planeaciones revisadas		2

Los resultados de la lista de cotejo indican que **8 de 10 indicadores fueron cubiertos y considerados por la totalidad de la muestra** y se referían a: enunciar algún tipo de competencia, proponer actividades de acuerdo al enfoque por competencias, proponer actividades tomando en cuenta las capacidades, conocimientos previos y contexto de los alumnos, proponer actividades que incluyan la práctica de valores, proponer actividades que movilizan saberes de distintos campos del conocimiento, proponer actividades que favorecen a autonomía del alumno, proponer actividades que favorezcan la participación de todos los alumnos y proponer alguna actividad para evaluar los aprendizajes ya sea de recolección evidencias o de evaluación continua.

Los indicadores en **rezago** fueron: proponer actividades que favorezcan el trabajo grupal e incorporar el uso de las TIC como otro recurso didáctico articulado a los contenidos y competencias.

C) Observación de la práctica

2.15 Tabla para la sistematización de las prácticas docentes de secundaria.

	Presencia	Ausencia	Práctica
1.- El maestro (a), ¿comienza a trabajar a partir de los conocimientos previos de los alumnos?	Obv1		La maestra inicia la clase retomando las preguntas de investigación y los ejercicios que había dejado como tarea un día anterior. La maestra pregunto ¿qué hicieron de tarea?, ¿cómo les fue?, ¿qué dudas existieron?
	Obv2		La maestra hace varias preguntas en relación a la tarea que había dejado en un día anterior (investigar algún tema que les pareciera interesante pero que no tuvieran suficiente información a través de distintos medios de consulta)
2.- El maestro (a), ¿favorece el uso de estrategias didácticas donde los alumnos movilizan conocimientos, habilidades y actitudes?	Obv1		Para la realización de la tarea los alumnos tuvieron que investigar a través de distintos medios qué eran los productos notables y a su vez aplicar ese conocimiento en la resolución de algunos ejercicios de algunos ejercicios.
	Obv2		Para la realización de la investigación solicitada como tarea los alumnos acudieron a distintos medios de consulta como libros especializados, Internet, entrevistas con especialistas, etc.
3.- El maestro (a), ¿articula los aprendizajes con saberes de distintos campos del conocimiento?		Obv1	-
	Obv2		En la materia de Español los alumnos investigaron sobre temas relacionados a distintas disciplinas (geografía, astrología, biología, medicina, etc.)
4.-El maestro (a), ¿garantiza que las condiciones de aprendizaje sean equitativas para todos los alumnos?	Obv1		Durante la explicación la maestra empleo diferentes apoyos visuales como gráficas, dibujos y esquemas.
	Obv2		La maestra motivo a los alumnos a que investigaran sobre un tema que no conocieran pero que fuera de su interés para después exponerlo frente al resto del grupo.

5.- El maestro (a), ¿favorece el trabajo grupal?	Obv1		Durante la revisión de los ejercicios de tarea la maestra pidió a los alumnos explicar a los demás los pasos que habían seguido para llegar al resultado. Al final el resto de los alumnos retroalimentaban la explicación y ofrecían sugerencias.
	Obv2	-	-
6.- El maestro (a), ¿favorece que los alumnos reflexionen sobre los conocimientos y habilidades que adquieren?		Obv1	-
		Obv2	-
7.- El maestro (a), ¿favorece la práctica de valores?	Obv1		Para el control del grupo la maestra solicita a los alumnos trabajar conforme las reglas del salón.
	Obv2		
8.- El maestro (a), ¿emplea una variedad de recursos didácticos?		Obv1	-
		Obv2	-
9.-El maestro (a) ¿realiza algún tipo de evaluación de los aprendizajes?		Obv1	-
		Obv2	-
Total de observaciones realizadas			2

La sistematización de la observación de las prácticas docentes en secundaria mostró **avances en 3 de los 9 indicadores** relativos a: comenzar a trabajar a partir de los conocimientos previos de los alumnos, favorecer el uso de estrategias didácticas donde los alumnos movilizan conocimientos, habilidades y actitudes y garantizar que las condiciones de aprendizaje sean equitativas para todos los alumnos. Con **suficiencia**: articular los aprendizajes con saberes de distintos campos del conocimiento y favorecer la práctica de valores.

En **rezago** se detectó: favorecer que los alumnos reflexionen sobre los conocimientos y habilidades que adquieren, emplear una variedad de recursos didácticos y realizar algún tipo de evaluación de los aprendizajes ya sea de recolección de evidencias o de evaluación continua.

Síntesis de los resultados de secundaria.

En la **planeación didáctica** según la auto apreciación de los profesores se encontró un **dominio alto** en: antes de planear tienen claridad de la competencia que los alumnos desarrollarán, considerar las capacidades, conocimientos previos y contexto de los alumnos, planear actividades donde los alumnos pongan en práctica sus conocimientos, habilidades y actitudes, tomar en cuenta los propósitos y el enfoque de las asignaturas para guiar y facilitar la enseñanza. En **rezago**: correlacionar los programas y proyectos que operan en la escuela con el tratamiento de los contenidos curriculares.

En la **ejecución** según la auto apreciación de los profesores se encontró un **dominio alto** en: promover la práctica cotidiana de valores y animar a aprender a los alumnos por sí mismos; con un **dominio de suficiencia**: desarrollar experiencias de aprendizaje diferenciadas, realizar actividades a través de las cuales los alumnos reflexionan sobre los conocimientos y habilidades que adquieren, articular saberes de distintos campos del conocimiento, vincular los aprendizajes del aula a situaciones de la vida cotidiana y emplear recursos didácticos variados. En **rezago**: fomentar el trabajo en equipo y promover el uso de las TIC como otro recurso didáctico.

En relación a los **instrumentos y medios para la evaluación de los aprendizajes**, según la auto apreciación de los profesores se encontró **dominio alto** en: emplear criterios para evaluar a los alumnos correspondientes con el enfoque por competencias y asegurar que las estrategias de enseñanza y de evaluación se correspondan. Con un **dominio de suficiencia** se identificó:

implementar la evaluación continua basada en el acopio y registro de evidencias de los aprendizajes y el que las estrategias de evaluación permitan identificar los logros y las dificultades que tienen los alumnos.

Del análisis de la planeación didáctica a través de la lista de cotejo se encontró que **8 de 10 indicadores fueron cubiertos y considerados por la totalidad de la muestra** los cuales se referían a: enunciar algún tipo de competencia, proponer actividades de acuerdo al enfoque por competencias, proponer actividades tomando en cuenta las capacidades, conocimientos previos y contexto de los alumnos, proponer actividades que incluyan la práctica de valores, proponer actividades que movilicen saberes de distintos campos del conocimiento, proponer actividades que favorecen a autonomía del alumno, proponer actividades que favorezcan la participación de todos los alumnos y proponer alguna actividad para evaluar los aprendizajes ya sea de recolección de evidencias o de evaluación continua.

Los indicadores en **rezago fueron**: proponer actividades que favorezcan el trabajo grupal e incorporar el uso de las TIC como otro recurso didáctico articulado a los contenidos y competencias.

De la **observación de las prácticas docentes** en secundaria se encontraron **avances en 3 de los 9 indicadores** relativos a: comenzar a trabajar a partir de los conocimientos previos de los alumnos, favorecer el uso de estrategias didácticas donde los alumnos movilizan conocimientos, habilidades y actitudes y garantizar que las condiciones de aprendizaje sean equitativas para todos los alumnos; mostró **suficiencia**: articular los aprendizajes con saberes de distintos campos del conocimiento, favorecer el trabajo grupal y favorecer la práctica de valores.

En **rezago** se detectó: favorecer que los alumnos reflexionen sobre los conocimientos y habilidades que adquieren, emplear una variedad de recursos

didácticos y realizar algún tipo de evaluación de los aprendizajes ya sea de recolección de evidencias o de evaluación continua.

2.5 Identificación de necesidades para un 2º nivel de implementación de la reforma.

En este apartado no se recuperaran los aspectos que se encuentran fortalecidos debido a que ya se dio cuenta de ellos ampliamente en el apartado anterior. El análisis se focalizará en las necesidades detectadas en los distintos ámbitos de la práctica educativa, para a partir de éstas proponer un segundo nivel de implementación de la reforma. Al final de éste apartado se incluye una tabla síntesis de resultados que facilita la identificación de necesidades de cada nivel.

2.5.1 Acciones específicas por cada nivel y de todo el centro.

De acuerdo a la auto apreciación de las profesoras **en preescolar** sus máximas necesidades en la **planeación** fueron: correlacionar los programas y proyectos que operan en la escuela con el tratamiento de los contenidos curriculares, en la **ejecución**; articular los saberes de distintos campos del conocimiento, promover el uso de las TIC y emplear recursos didácticos variados y adecuados a las necesidades de aprendizaje.

Respecto al **análisis de la planeación didáctica** las necesidades identificadas fueron: enunciar algún tipo de competencia, proponer actividades de acuerdo al enfoque por competencias, proponer actividades que movilicen saberes de distintos campos del conocimiento, incorporar el uso de las TIC como otro recurso didáctico articulado a los contenidos y competencias. En la **práctica**, se identificó que preescolar reporta avances respecto a la aplicación de la reforma a nivel de la práctica en el aula por la presencia de las 9 orientaciones didácticas que propone la SEP para un mejor aprovechamiento de los Planes y Programas más no así a nivel conceptual. Esto por las ausencias detectadas en el análisis de

la planeación. Lo que induce a revisar con mayor cuidado la consistencia entre lo que se planea y se hace a fin de que las profesoras puedan ser conscientes de ello.

En **primaria** la auto apreciación de las profesoras en materia de **planeación** coincidió con la misma necesidad detectada en preescolar: correlacionar los programas y proyectos que operan en la escuela con el tratamiento de los contenidos curriculares, mientras que en la **ejecución** fue: articular los saberes de distintos campos del conocimiento y, en los **instrumentos y evaluación de los aprendizajes** fue: implementar la evaluación continua basada en el acopio y registro de evidencias y asegurar que las estrategias de enseñanza y aprendizaje se correspondan.

Respecto al **análisis de la planeación didáctica** las necesidades identificadas fueron: proponer actividades de acuerdo al enfoque por competencias, incorporar el uso de las TIC como otro recurso didáctico articulado a los contenidos y competencias y proponer alguna actividad para evaluar los aprendizajes ya sea de recolección de evidencias o de evaluación continua.

En relación a las **prácticas docentes** en primaria solo hubo presencia de 2 de las 9 orientaciones didácticas, el resto como: garantizar las condiciones de aprendizaje equitativas para todos los alumnos, favorecer la práctica de valores, emplear una variedad de recursos didácticos, favorecer el uso de estrategias donde los alumnos movilicen conocimientos, habilidades y actitudes, favorecer que los alumnos reflexionen sobre los conocimientos y habilidades que adquieren, realizar algún tipo de evaluación de los aprendizajes y articular los aprendizajes con saberes de distintos campos del conocimiento; requieren fortalecerse.

En **secundaria** la auto apreciación de los profesores en materia de **planeación** presentó la misma necesidad que los dos niveles anteriores: correlacionar los programas y proyectos que operan en la escuela con el

tratamiento de los contenidos curriculares; mientras que en la **ejecución** fue: fomentar el trabajo en equipo y promover las TIC como otro recurso didáctico.

Respecto al **análisis de la planeación didáctica** las necesidades identificadas fueron: proponer actividades que favorezcan el trabajo grupal e incorporar el uso de las TIC como otro recurso didáctico articulado a los contenidos y competencias.

En relación a las **prácticas docentes** en secundaria solo hubo presencia de 3 de las 9 orientaciones didácticas, el resto como: articular los aprendizajes con distintos campos del conocimiento, favorecer la practica de valores, favorecer el trabajo grupal, favorecer que los alumnos reflexionen sobre los conocimientos y habilidades que adquieren, emplear una variedad de recursos didácticos, y realizar algún tipo de evaluación de los aprendizajes; requieren fortalecerse.

En relación a lo anterior y de manera global se concluye que:

- 1) Desde la auto apreciación de los profesores de los tres niveles en materia de planeación se identificó la necesidad de: correlacionar los planes y proyectos que operan en la escuela con el tratamiento de los contenidos curriculares.
- 2) Para preescolar y primaria las necesidades identificadas en materia de planeación fueron: proponer actividades de acuerdo al enfoque por competencias. Y, en primaria solamente: proponer alguna actividad para evaluar los aprendizajes ya sea de recolección de evidencias o de evaluación continua. Aunque esto sólo a nivel de la práctica en el aula dadas las ausencias detectadas en el análisis de la planeación.

- 3) Respecto a la ejecución preescolar no presentó alguna necesidad específica debido a que las nueve orientaciones didácticas sugeridas por la SEP para un mejor aprovechamiento de los Planes y Programas de Estudio estuvieron presentes.
- 4) En primaria la necesidad identificada en materia de ejecución desde la auto apreciación de las profesoras fue: articular los saberes de distintos campos del conocimiento. Mientras que desde la observación de las prácticas docentes fueron: garantizar las condiciones de aprendizaje equitativas para todos los alumnos, favorecer la práctica de valores, emplear una variedad de recursos didácticos, favorecer el uso de estrategias didácticas donde los alumnos movilicen conocimientos, habilidades y actitudes, favorecer que los alumnos reflexionen sobre los conocimientos y habilidades que adquieren, realizar algún tipo de evaluación de los aprendizajes y articular los saberes de distintos campos del conocimiento.
- 5) En secundaria las necesidades identificadas en materia de ejecución desde la auto apreciación de los profesores fueron: fomentar el trabajo en equipo y promover el uso de las TIC como otro recurso didáctico. Mientras que desde la observación de las prácticas docentes fueron: articular los aprendizajes con distintos campos del conocimiento, favorecer la práctica de valores, favorecer el trabajo grupal, favorecer que los alumnos reflexionen sobre los conocimientos y habilidades que adquieren, emplear una variedad de recursos didácticos y realizar algún tipo de evaluación de los aprendizajes.
- 6) De manera transversal desde el análisis de la planeación didáctica se identificó la necesidad de incorporar el uso de las TIC como otro recurso didáctico articulado a los contenidos y competencias.

Este capítulo concluye toda vez que los resultados obtenidos del diagnóstico permitieron identificar de manera objetiva como se están operacionalizando y concretando las propuestas curriculares contenidas en la RIEB en los tres niveles del centro. Resta delimitar el objeto en el que se enfocará su intervención, desde un acercamiento teórico y conceptual.

Tabla síntesis de preescolar

Planeación

Dominio alto	Dominio de suficiencia	Rezago	Dominio alto	Dominio de suficiencia	Rezago	Dominio alto	Dominio de suficiencia	Rezago
Antes de planear existe claridad de la competencia que los alumnos desarrollarán.		Correlacionar los programas y proyectos que operan en la escuela con el tratamiento de los contenidos curriculares.	Tomar en cuenta las capacidades, conocimientos previos y contexto de los alumnos.		Enunciar algún tipo de competencia.			
Planean actividades en las que los alumnos ponen en práctica sus conocimientos habilidades y actitudes.			Favorecer el trabajo grupal.		Proponer actividades de acuerdo al enfoque por competencias.			
Consideran las capacidades, conocimientos previos y contexto de los alumnos.			Incluir la práctica de valores.		Proponer actividades que movilicen saberes de distintos campos del conocimiento.			
			Favorecer la autonomía de los alumnos.		Incorporar el uso de las TIC articuladas a los contenidos y competencias.			
			Favorecer la participación de todos los alumnos.					
			Proponer alguna actividad para la evaluación de los aprendizajes.					

Ejecución

Dominio alto	Dominio de suficiencia	Rezago	Dominio alto	Dominio de suficiencia	Rezago	Dominio alto	Dominio de suficiencia	Rezago
Promover la práctica de valores.	Fomentar el trabajo en equipo.	Articular los saberes de distintos campos del conocimiento.				Presencia de las 9 orientaciones didácticas.		
Animar a los alumnos a aprender por sí mismos.	Desarrollar experiencias de aprendizaje diferenciadas.	Promover el uso de las TIC como otro recurso didáctico.						
	Vincular los aprendizajes del aula a situaciones de la vida cotidiana	Emplear recursos didácticos variados y adecuados a las necesidades de aprendizaje.						

Instrumentos y medios para la evaluación

Dominio alto	Dominio de suficiencia	Rezago	Dominio alto	Dominio de suficiencia	Rezago	Dominio alto	Dominio de suficiencia	Rezago
	Implementar la evaluación continua							
	Emplear criterios que correspondan al enfoque por competencias.							
	Utilizar estrategias de evaluación que permitan identificar logros y dificultades.							

Tabla síntesis de primaria

Planeación

Dominio alto	Dominio de suficiencia	Rezago	Dominio alto	Dominio de suficiencia	Rezago	Dominio alto	Dominio de suficiencia	Rezago
Tomar en cuenta los propósitos y en enfoque de las asignaturas para guiar y facilitar la enseñanza.	Tener claridad de la competencia que los alumnos desarrollarán Considerar las capacidades, conocimientos previos y contexto de los alumnos.	Correlacionar los programas y proyectos que operan en la escuela con el tratamiento de los contenidos curriculares	Enunciar algún tipo de competencia Proponer actividades tomando en cuenta las capacidades conocimientos previos y contexto de los alumnos.	Proponer actividades que favorecen el trabajo grupal.	Proponer actividades de acuerdo al enfoque por competencias.	Comenzar a trabajar a partir de conocimientos previos.	Garantizar las condiciones de aprendizaje equitativas para todos los alumnos.	Favorecer el uso de estrategias didácticas donde los alumnos movilicen conocimientos, habilidades y actitudes.
	Planear actividades donde los alumnos pongan en práctica sus conocimientos, habilidades y actitudes.		Proponer actividades que incluyan la práctica de valores.	Proponer actividades que movilizan saberes de distintos campos del conocimiento.	Incorporar el uso de las TIC como otro recurso didáctico articulado a los contenidos y competencias	Favorecer el trabajo grupal.	Favorecer la práctica de valores.	Favorecer que los alumnos reflexionen sobre los conocimientos y habilidades que adquieren.
			Proponer actividades que favorecen la autonomía del alumno. Proponer actividades que favorecen la participación de todos los alumnos.		Proponer alguna actividad para evaluar los aprendizajes ya sea de recolección de evidencias o de evaluación continua.		Emplear una variedad de recursos didácticos.	Realizar algún tipo de evaluación de los aprendizajes. Articular los aprendizajes con saberes de distintos campos del conocimiento

Ejecución

Dominio alto	Dominio de suficiencia	Rezago	Dominio alto	Dominio de suficiencia	Rezago	Dominio alto	Dominio de suficiencia	Rezago
Animar a los alumnos a aprender por sí mismos.	Desarrollar experiencias de aprendizaje diferenciadas.	Articular los saberes de distintos campos del conocimiento.						
	Realizar actividades a través de las cuales los alumnos reflexionan sobre los conocimientos y habilidades que adquieren.							
	Fomentar el trabajo en equipo.							
	Emplear recursos didácticos variados y adecuados a las necesidades.							
	Promover la práctica de valores.							
	Vincular los aprendizajes a situaciones de la vida cotidiana.							
	Promover el uso de las TIC como otro recurso didáctico.							

Instrumentos y medios para la evaluación

Dominio alto	Dominio de suficiencia	Rezago	Dominio alto	Dominio de suficiencia	Rezago	Dominio alto	Dominio de suficiencia	Rezago
Emplear criterios para evaluar de acuerdo al enfoque por competencias.		Implementar la evaluación continua basada en el acopio y registro de evidencias.						
Lograr por medio de las estrategias de evaluación identificar los logros y las dificultades que presentan los alumnos.		Asegurar que las estrategias de enseñanza y de evaluación se correspondan.						

Tabla síntesis de secundaria

Planeación

Dominio alto	Dominio de suficiencia	Rezago	Dominio alto	Dominio de suficiencia	Rezago	Dominio alto	Dominio de suficiencia	Rezago
Antes de planear existe claridad de la competencia que los alumnos desarrollaran.		Correlacionar los programas y proyectos que operan en la escuela con el tratamiento de los contenidos del programa.	Enunciar algún tipo de competencia. Proponer actividades de acuerdo al enfoque por competencias.		Proponer actividades que favorezcan el trabajo grupal.	Comenzar a trabajar a partir de los conocimientos previos.	Articular los aprendizajes con distintos campos del conocimiento.	Favorecer que los alumnos reflexionen sobre los conocimientos y habilidades que adquieren.
Considerar las capacidades, conocimientos previos y contexto de los alumnos			Proponer actividades tomando en cuenta, las capacidades, conocimientos previos y contexto de los alumnos.		Incorporar el uso de las TIC como otro recurso didáctico articulado los contenidos y competencias.	Favorecer el uso de estrategias didácticas donde los alumnos movilicen conocimientos habilidades y actitudes	Favorecer la práctica de valores.	Emplear una variedad de recursos didácticos
Planear actividades donde los alumnos pongan en prácticas sus conocimientos habilidades y actitudes			Proponer actividades que incluyan la práctica de valores. Proponer actividades que movilicen saberes de distintos campos del conocimiento.			Garantizar que las condiciones de aprendizaje sean equitativas para todos los alumnos	Favorecer el trabajo grupal.	Realizar algún tipo de evaluación de los aprendizajes ya sea de recolección de evidencias o de evaluación continua.
Tomar en cuenta los propósitos y el enfoque de las asignaturas para guiar y facilitar la enseñanza.			Proponer actividades que favorezcan la autonomía del alumno. Proponer actividades que favorezcan la participación de todos los alumnos.					
			Proponer alguna actividad para evaluar los aprendizajes					

Ejecución								
Dominio alto	Dominio de suficiencia	Rezago	Dominio alto	Dominio de suficiencia	Rezago	Dominio alto	Dominio de suficiencia	Rezago
Promover la práctica cotidiana de valores.	Desarrollar experiencias de aprendizaje diferenciadas.	Fomentar el trabajo en equipo						
Animar a aprender a los alumnos por sí mismos.	Realizar actividades a través de las cuales los alumnos reflexionan sobre los conocimientos y habilidades que adquieren.	Promover las TIC como otro recurso didáctico.						
	Articular saberes de distintos campos del conocimiento.							
	Vincular los aprendizajes del aula a situaciones de la vida cotidiana.							
	Emplear recursos didácticos variados.							
Instrumentos y medios para la evaluación								
Dominio alto	Dominio de suficiencia	Rezago	Dominio alto	Dominio de suficiencia	Rezago	Dominio alto	Dominio de suficiencia	Rezago
Emplear criterios para evaluar de acuerdo al enfoque por competencias.	Implementar la evaluación continua basada en el acopio y registro de evidencias de los aprendizajes.							
Asegurar que las estrategias de enseñanza y de evaluación se correspondan.	Las estrategias de evaluación que empleo me permiten identificar los logros y las dificultades que tienen los alumnos.							

CAPITULO III

FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

DE LAS ACCIONES DE INTERVENCIÓN

El propósito de este capítulo es delimitar los elementos teóricos y conceptuales necesarios para analizar y comprender el objeto problema así como para orientar su intervención. En los primeros apartados se describen los principales retos de la educación básica en el siglo XXI tanto en un contexto internacional como nacional y el rol que juegan la reformas educativas para revertir las tendencias de deterioro educativo que tanto afectan el desarrollo de las sociedades. Posteriormente, de la RIEB se ahonda en los principios generales de esta reforma y las características metodológicas que comparten los tres niveles de educación básica. El capítulo concluye con la exposición de algunas propuestas teóricas para implementar el enfoque por competencias desde el proyecto educativo de la institución para así asegurar su implementación y proyección.

3.1 La educación básica en el contexto internacional.

Según la UNESCO hace ya más de cuarenta años que países de distintas partes del mundo afirmaron en la Declaración Universal de Derechos Humanos “que toda persona tiene derecho a la educación”, sin embargo, este mismo organismo da cuenta como aun persisten realidades poco alentadoras como que más de 100 millones de niños y niñas, de los cuales 60 por lo menos son niñas, no tienen acceso a la enseñanza primaria; más de 960 millones de adultos, dos tercios de ellos mujeres, son analfabetos, y el analfabetismo funcional es un problema importante en todos los países, tanto industrializados como en desarrollo; más de la tercera parte de los adultos del mundo carecen de acceso al conocimiento impreso y a las nuevas tecnologías; más de 100 millones de niños e innumerables adultos no consiguen completar el ciclo de educación básica; y hay millones que, aún completándolo, no logran adquirir conocimientos y capacidades esenciales (Declaración Mundial sobre la Educación para Todos celebrada en Jomtien, Tailandia ,1990).

A lo anterior habrá que sumarle también una serie de problemas económicos, políticos y sociales que han frenado los esfuerzos por subsanar la falta de educación básica que sufre un porcentaje importante de la población a nivel mundial lo que ha causado un sensible retroceso en materia educativa.

En un esfuerzo por hacer posible el derecho de todos a la educación, la comunidad internacional en el marco del Foro Mundial sobre la Educación celebrado en Dakar en el año 2000 se comprometió a tomar todas las medidas necesarias para asegurar el acceso a una educación primaria de alta calidad para el año 2015 cuyos objetivos (UNESCO 2005) señalan lo siguiente:

1. Extender y mejorar la protección y educación integrales de la primera infancia, especialmente para los niños más vulnerables y desfavorecidos.
2. Velar porque antes del año 2015 todos los niños, sobre todo las niñas y los niños que se encuentren en situaciones difíciles, tengan acceso a una educación primaria gratuita y obligatoria de buena calidad y la terminen.
3. Velar porque sean atendidas las necesidades de aprendizaje de todos los jóvenes y adultos mediante un acceso equitativo a un aprendizaje adecuado y a programas de preparación para la vida activa.
4. Aumentar de aquí al 2015 el número de adultos alfabetizados en un 50%, en particular tratándose de mujeres, y facilitar a todos los adultos un acceso equitativo a la educación básica y la educación permanente.
5. Suprimir las disparidades entre los géneros en la enseñanza primaria y secundaria de aquí al año 2015 y lograr antes del año 2015 la igualdad entre los géneros en relación con la educación, en particular garantizando a las niñas un acceso pleno y equitativo a una educación básica de buena calidad, así como un buen rendimiento.
6. Mejorar todos los aspectos cualitativos de la educación, garantizando los parámetros más elevados, para conseguir resultados de aprendizajes reconocidos y mensurables, especialmente en la lectura, escritura, aritmética y competencias prácticas esenciales.

Reconociendo la necesidad de ofrecer a las generaciones presentes y venideras una visión ampliada de la educación básica y un renovado

compromiso a favor de ella, México se ha comprometido con diversos acuerdos internacionales y regionales como de Jomtien, Tailandia (1990), Informe Delors (1996), Foro Mundial sobre la Educación, celebrado en Dakar (2000) Cumbre del Milenio (2000) entre otros, en donde un tema importante en estos acuerdos ha sido la modificación de los sistemas educativos y sus prácticas, según (SEP 2009). En el siguiente recuadro se sintetizan las principales reformas educativas que se han llevado a cabo en América Latina para dar respuesta a los compromisos internacionales.

Cuadro 3.1 Reformas Educativas en América Latina SEP (2009)

País	Año	Reforma
Argentina	1977 1991 1993	Transferencia de la educación primaria a las provincias. Transferencia del resto de niveles a las provincias. Responsabilizar a los gobiernos provinciales de las reformas curriculares y la evaluación de los estudiantes
Bolivia	1994	Reformas curriculares, educación bilingüe, formación de maestros, nuevos estándares para su promoción, énfasis en la educación rural y de género, consejos escolares.
Brasil	1980-1990 1988 1991 1993	Financiamiento autónomo de escuelas, consejos escolares. Sistema nacional de exámenes. Autonomía a los sistemas educativos municipales. Plan de 10 años para la educación.
Chile	1981 1997	Responsabilidad administrativa adjudicada a los municipios. Sistema de bonos. Incentivos financieros por resultados escolares.
Colombia	1989-1993 1996	Descentralización de la educación a los municipios y autonomía escolare. Sistema de incentivos de docentes.
Costa Rica	1996	6% del producto interno bruto a educación, incremento de la jornada escolar, pago por mérito a docentes.
República Dominicana	1997	Descentralización, participación comunitaria, reforma curricular, formación de maestros y directores, exámenes nacionales a estudiantes.
Ecuador	1996 1998 1999	Nueva estructura de educación básica, nuevo modelo pedagógico. Descentralización, consejos escolares de participación, evaluación docente. Subsidio a familias.
El Salvador	1991 1996	Descentralización de escuelas rurales, consejos comunitarios, autonomía escolar. Ley Nacional de Educación. Carrera docente.
Guatemala	1991 1993 1994	Ley Nacional de Educación. Programa Nacional de Desarrollo Educativo, infraestructura, libros de texto, consejos escolares. Descentralización.
Honduras	1995 1996	Descentralización. Ley Nacional de Educación, Plan Nacional de Educación.

México	1992	Descentralización, consejos escolares, carrera docente, reformas curriculares.
Nicaragua	1991 1993	Consejos escolares, reformas curriculares y de libros de texto. Autonomía escolar.
Panamá	1997	Consejos escolares regionales y locales.
Uruguay	1995	Expansión de la escolaridad, formación docente, reformas curriculares.
Venezuela	1995	Descentralización a los estados, carrera docente, fondos públicos para educación privada.

Un balance de estas reformas según Gajardo (1999), es que lograron situar la educación en un lugar prioritario, sin embargo, en la mayoría de los países de la región no se lograron completar los cambios iniciados, ni extraer lecciones de los mismos para elaborar otra agenda de políticas que pudieran guiar los próximos cambios. Situación que cuestiona la capacidad de las reformas para resolver las problemáticas existentes en los países de Latinoamérica.

Al respecto Brunner (2000), considera que el problema de la educación en esta región es aún más grave ya que condice a que ésta enfrente dos grandes desafíos; recuperar el atraso acumulado en el siglo XX relativo a: universalizar la oferta de educación infantil primaria y secundaria, llegar a toda la población sin exclusiones, especialmente a las minorías étnicas, mejorar la calidad educativa y el rendimiento académico de los alumnos, fortalecer la formación técnico profesional y reducir de forma radical la insuficiente formación de gran parte de la población joven y adulta; y el segundo, enfrentarse a los retos del siglo XXI caracterizados por una mayor exposición a los cambios tecnológicos y de sistemas de información, al desarrollo de otras formas de conocimiento así como a nuevos significados de cultura.

En base a lo anterior, algunas características que enmarcan la educación básica en un contexto internacional son: un entorno cada vez más globalizado y altas expectativas que se tienen en torno a las aportaciones de la educación en relación a la superación de la pobreza, a la competitividad de las naciones, la productividad de las personas y, la construcción de sociedades más justas y democráticas.

3.2 México frente a los compromisos internacionales y los retos nacionales.

Según la SEP (2006) después de haber transitado por la casi absoluta preocupación por la cobertura, hoy en día la educación básica en nuestro país ha incorporado nociones de calidad, equidad, evaluación y rendición de cuentas, ingresando así a una dinámica de mejoramiento continuo debido al acelerado cambio demográfico, social, económico y político que exige que la educación se transforme para dar respuesta a los nuevos requerimientos de la sociedad del conocimiento y de la globalización.

En México la educación básica obligatoria consta de doce años para recibir una formación entre los 3 y 15 años y es concebida como “la etapa de formación de las personas en la que se busca desarrollar las habilidades del pensamiento y las competencias básicas para favorecer el aprendizaje sistemático y continuo; así como disposiciones, hábitos, actitudes y valores” (SEP, 2006, p. 21). También se entiende como aquella que “ofrece a los futuros ciudadanos el bagaje intelectual, afectivo y cultural necesario para la convivencia social” (SEP, 2006, p. 20).

Una de sus características más notables, es su carácter nacional, lo que hace que se distinga de otros niveles educativos, como el de la educación media superior y la educación superior. Esta particularidad se traduce en un currículum común cuya aplicación es generalizada para todo el país. No obstante, también presenta un severo rezago educativo. Al respecto la SEP (2007) menciona que un tercio de la población mexicana no ha tenido acceso a la educación básica o no ha podido concluirla y que el promedio de escolaridad es inferior a la secundaria terminada.

También existen otras deficiencias como los altos índices de reprobación, deserción de los alumnos y bajos niveles de aprovechamiento. Asimismo la aplicación de pruebas nacionales e internacionales de la educación básica señalan que todavía no se logran desarrollar plenamente en

los estudiantes las habilidades que les permitan resolver problemas con creatividad y eficacia así como estar mejor preparados para los desafíos que les presenta la vida.

En ese sentido, a pesar de los esfuerzos en materia de innovación, las escuelas no han logrado aún transformar sus prácticas pedagógicas, situación que se confirma también en los resultados encontrados en el diagnóstico.

Para responder estas demandas y con base en el artículo 3º Constitucional y las atribuciones que le otorga la Ley General de Educación, la Secretaría de Educación Pública propuso elevar la calidad de la educación para que los estudiantes mejoren su nivel de logro educativo, cuenten con medios para tener acceso a un mayor bienestar y contribuyan al desarrollo nacional a través de una reforma integral centrada en la adopción de un modelo educativo basado en competencias que responda a las necesidades de desarrollo de México del siglo XXI, con miras a lograr mayor articulación y eficiencia entre preescolar, primaria y secundaria (SEP, 2008).

En relación a ello se propuso un “currículo congruente, con los procesos de desarrollo y de aprendizaje de los niños y los adolescentes; pertinente, a las necesidades educativas de los alumnos, y relevante, a las demandas y necesidades sociales” (SEP, 2008, p. 33). A pesar de ello la SEP reconoce que su puesta en marcha exige coordinación entre autoridades educativas, directivos y docentes para así contar con los recursos y las condiciones necesarias para realizar la tarea que tiene encomendada la educación básica:

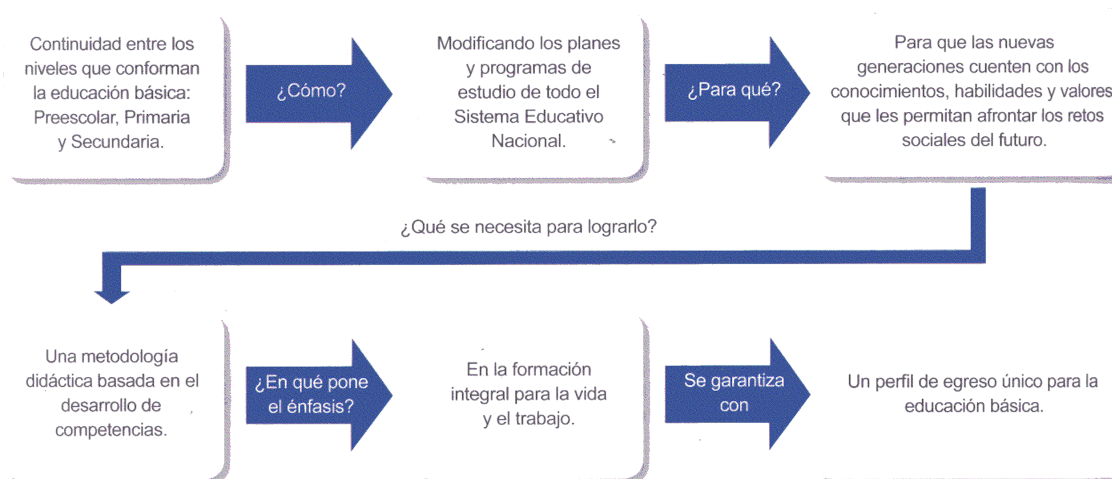
“...brindar en todo México, a quienes estén en edad escolar, oportunidades formales para adquirir, desarrollar y emplear los conocimientos, las competencias, las habilidades y los valores necesarios, no sólo para seguir aprendiendo a lo largo de su vida, sino para enfrentar los retos que impone una sociedad en permanente cambio, desempeñarse de manera activa y responsable consigo mismos y con la naturaleza, ser dignos miembros de su comunidad, de México y del mundo, y para que participen activamente en la construcción de una sociedad más libre y democrática pero, sobre todo, más justa” (SEP, 2008, p. 7).

Por tanto, la educación básica en nuestro país no sólo busca garantizar un espacio educativo a la población comprendida entre los 3 y los 15 años de edad, sino también trabajar a favor de las condiciones que permitan que ésta población continúe sus estudios a lo largo de la vida, mejoren su nivel de logro educativo, cuenten con medios para tener acceso a un mayor bienestar y contribuyan al desarrollo nacional.

3.3 La reforma integral de la educación básica (RIEB) elementos generales compartidos en los tres niveles.

La primera acción de ese programa renovador se dio en el año 2004 con la implementación del nuevo currículo de educación preescolar. Dos años después se publicó y se estableció la reforma de la educación secundaria. En el 2009 tocó el turno a la renovación del currículo de primaria. De esta manera se complementaría y se articularía la (RIEB) que en resumen pretende lo siguiente:

Cuadro 3.2 Resumen de la RIEB Santillana (2008)



Evidentemente gran parte de las características de la RIEB están definidas en los Planes de las reformas anteriores: la de nivel preescolar 2004 y la de secundaria 2006, sin embargo, los elementos centrales que comparten estas tres reformas según la SEP (2009) son: Enfoque por Competencias, Aprendizaje por Proyectos y Evaluación por Competencias.

A diferencia de un programa que estable temas generales como contenidos educativos, en torno a los cuales se organiza la enseñanza y se acotan los conocimientos que los alumnos han de adquirir, los nuevos programas de la educación básica están centrados en el desarrollo de competencias.

Esta característica de orden curricular tiene como finalidad propiciar que la escuela se constituya en un espacio que contribuya el desarrollo de los alumnos mediante oportunidades de aprendizaje que les permita integrar sus aprendizajes y utilizarlos en su actuar cotidiano. Para la SEP (2009) las competencias son “un conjunto de capacidades que incluyen conocimientos, actitudes, habilidades y destrezas que una persona logra mediante procesos de aprendizaje y que se manifiestan en su desempeño en situaciones y contextos diversos” p. 22.

A través de este enfoque se pretende superar la visión enciclopédica del aprendizaje que lleva a los estudiantes a memorizar y aplicar conocimientos sin entender su relación con las situaciones cotidianas. Significa pasar de un enfoque centrado en la reproducción de la información a uno que implica el diseño de situaciones didácticas que signifiquen desafíos y que se estructuren paulatinamente en niveles superiores de logro.

Las competencias que de acuerdo a la SEP (2009) contribuirán al logro del perfil de egreso de la educación básica y que deberán desarrollarse en todas las asignaturas son:

a) Competencias para el aprendizaje permanente. Implican la posibilidad de aprender, asumir y dirigir el propio aprendizaje a lo largo de su vida, de integrarse a la cultura escrita y matemática, así como de movilizar los diversos saberes culturales, científicos y tecnológicos para comprender la realidad.

b) Competencias para el manejo de información. Se relaciona con: la búsqueda, evaluación y sistematización de información; el pensar, reflexionar, argumentar y expresar juicios críticos; analizar, sintetizar y utilizar información; el conocimiento y manejo de distintas

lógicas de construcción del conocimiento en diversas disciplinas y en los distintos ámbitos culturales.

c) Competencias para el manejo de situaciones. Son aquellas vinculadas con la posibilidad de organizar y diseñar proyecto de vida, considerando diversos aspectos como los sociales, culturales, ambientales, económicos, académicos y afectivos, y de tener iniciativa para llevarlos a cabo; administrar el tiempo; propiciar cambios y afrontar los que se presenten; tomar decisiones y asumir sus consecuencias; enfrentar el riesgo y la incertidumbre; plantear y llevar a buen término procedimientos o alternativas para la resolución de problemas, y manejar el fracaso y la desilusión.

d) Competencias para la convivencia. Implican relacionarse armónicamente con otros y con la naturaleza; comunicarse con eficacia; trabajar en equipo; tomar acuerdos y negociar con otros; crecer con los demás; manejar armónicamente las relaciones personales y emocionales; desarrollar la identidad personal; reconocer y valorar los elementos de la diversidad étnica, cultural y lingüística que caracterizan a nuestro país.

e) Competencias para la vida en sociedad. Se refieren a la capacidad para decidir y actuar con juicio crítico frente a los valores y las normas sociales y culturales; proceder a favor de la democracia, la paz, el respeto a la legalidad y a los derechos humanos; participar considerando las formas de trabajo en sociedad, los gobiernos y las empresas, individuales o colectivas; participar tomando en cuenta las implicaciones sociales del uso de la tecnología; actuar con respeto ante la diversidad sociocultural; combatir la discriminación y el racismo, manifestar una conciencia de pertenencia a su cultura, a su país y al mundo.

El segundo elemento que comparten las reformas es el aprendizaje por proyectos, el cual según la SEP (2009) “es un procedimiento didáctico para formar competencias en interacción con el contexto en donde los alumnos organizados por grupos, aplican los conocimientos, habilidades, actitudes y valores que han adquirido a lo largo del trabajo cotidiano en el salón de clases” p. 34. El siguiente cuadro ejemplifica las características de esta metodología:

Cuadro 3.3 Trabajo por proyectos bajo el enfoque por competencias SEP (2009)

Objetivo	Ventajas	Aplicación	Recomendaciones
Aprender a aplicar las competencias en situaciones reales.	Permite tener en cuenta los intereses de los estudiantes.	Facilita la relación de la teoría con la práctica.	Especificar claramente los aprendizajes esperados a obtener en el proyecto.
	Facilita el desarrollo de la creatividad.		Establecer claridad frente a las competencias a formar y sus saberes.
	Permite vincular el conocimiento con la realidad.		Realiza la planeación del proyecto de forma participativa (docente-alumnado)

Esta modalidad de trabajo supone la colaboración de todos los integrantes del aula, de manera que las tareas se distribuyen para que los alumnos realicen aportaciones (en pequeños grupos o individuales). Bajo esta perspectiva, la tarea del profesor consiste en motivar a los estudiantes para el aprendizaje, poner a su alcance nuevos recursos y materiales así como facilitar, modelar la reflexión, la discusión en grupo y la autorreflexión al hacer explícitos los aprendizajes producto de las interacciones en torno al proyecto. “Lo importante es lograr que el estudiante construya el sentido práctico de lo que aprende en la escuela” (SEP, 2009, p.71).

El tercer elemento que comparten las tres reformas es la evaluación por competencias el cual se abordara ampliamente en el apartado 3.6.

3.4 La planeación didáctica por competencias.

La planeación didáctica es un conjunto de decisiones y acciones que el docente diseña para una jornada escolar, semana, quincena o mes de trabajo.

Hace posible la pertinencia de los contenidos y el logro de los aprendizajes y, en el marco de la RIEB se sustenta en tres pilares fundamentales (SEP 2008):

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

De acuerdo a la SEP (2010) con la finalidad de que los procesos de enseñanza y aprendizaje resulten relevantes y pertinentes para los alumnos se requiere que los docentes tomen en cuenta el “qué” (aprendizajes esperados), el “cómo” (actividades a desarrollar), el “cuándo” (tiempos) y el “con que”(materiales), así como favorecer la evaluación sistemática y permanente del logro del desempeño del alumno a fin de contar con los elementos que permitan valorar los beneficios que se han obtenido y así hacer las modificaciones necesarias. La SEP considera como necesarios los siguientes elementos para la planeación didáctica.

1. Partir de los intereses de los alumnos y sus conocimientos previos, los alumnos construyen significados sobre los contenidos en la medida que les atribuyen sentido, a partir de factores afectivos y de afinidad en sus intereses y necesidades.
2. Atender a la diversidad para garantizar las condiciones de aprendizaje equitativas para todos, en un marco de respeto a las diferencias; de valoración de la multiculturalidad y sus expresiones, de construcción, integración de fortalezas e inclusión social.
3. Promover el trabajo grupal y la construcción colectiva del conocimiento en donde se favorezca la manifestación de los valores asociados al trabajo colegiado, en un ambiente adecuado dentro del aula.
4. Diversificar las estrategias didácticas. Las actividades deben presentar situaciones variadas en donde los alumnos se sientan interesados, que les representen retos, que se combata la rutina y que favorezcan la puesta en juego de sus saberes.

5. Optimizar el uso del tiempo y el espacio a fin de favorecer el tratamiento adecuado de los contenidos y un escenario agradable que favorezca la convivencia y el aprendizaje.
6. Seleccionar materiales adecuados a los intereses de los alumnos y las actividades a desarrollar.
7. Impulsar la autonomía de los estudiantes, es una línea que subyace en todos los campos formativos y asignaturas, buscando la independencia de los alumnos para acercarse al conocimiento y aprender por cuenta propia.
8. Evaluación para el aprendizaje. Los estudiantes pueden practicar la autoevaluación y coevaluación ya que estas acciones les proporcionan información relevante de su desarrollo cognitivo y afectivo. El docente a través de las actividades que proponga habrá de seleccionar las evidencias que darán cuenta de lo que han aprendido los estudiantes lo que aún les falta por aprender para favorecer su logro a través de otras acciones. La identificación de las fallas y aciertos de los alumnos debe fomentarse como parte de su proceso de aprendizaje, así como la seguridad para realizar aportaciones y aceptar las sugerencias que les propone para mejorar y facilitar la progresión de su aprendizaje.
9. Diseño de actividades e instrumentos que permitan detectar la capacidad de utilizar lo aprendido al enfrentar situaciones, establecer relaciones y explicar hechos, entre otras habilidades.

A partir de la RIEB la planeación didáctica por competencias exige que los profesores estén familiarizados y revisen de manera minuciosa los planteamientos pedagógicos expuestos en los Planes y Programas vigentes como: el enfoque, los propósitos, los aprendizajes esperados que se pretenden lograr, las propuestas de trabajo, las sugerencias didácticas, así como los referentes y herramientas para la evaluación por nivel educativo, campo formativo o asignatura.

3.5 Metodología y estrategias para el aprendizaje.

Para que una reforma se convierta en una realidad deberá reflejarse en el aula debido a ello la SEP (2006) propone nueve orientaciones didácticas para el mejor aprovechamiento de los Planes y Programas de Estudio, que son a su

vez los mismos elementos que debe contemplar la planeación didáctica por competencias y que ya fueron expuestos en el apartado anterior.

La puesta en práctica de estas consideraciones didácticas en el aula evidentemente requerirá impulsar diversos mecanismos y ayudas por parte de equipos técnicos de cada centro escolar para facilitar la incorporación de éstos nuevos elementos curriculares a la práctica, por lo que es de vital importancia la coordinación y comunicación entre todas las instancias del centro escolar y los distintos actores educativos.

3.6 Evaluación de los aprendizajes por competencias.

La evaluación de los aprendizajes por competencias supone diseñar instrumentos en los que el estudiante demuestre con ejecuciones (evidencias) que puede realizar las tareas de la competencia exigida. De acuerdo a la SEP (2008) dicha evaluación debe responder a los siguientes elementos:

- Basarse en criterios, porque compara el desempeño real actual de las competencias de un estudiante en un momento determinado, con su criterio de desempeño asociado fijado con anterioridad.
- Considerar todos los dominios de aprendizaje, al realizar una evaluación por competencias, se deben considerar todos los dominios de aprendizaje, es decir, los conocimientos, las habilidades o desempeños y las actitudes del estudiante en el logro de una competencia.
- Contar con un buen número de evidencias, en la evaluación por competencias, es importante contar el mayor número posible de evidencias sobre el desempeño del estudiante.
- Presentar ventajas para la enseñanza y el aprendizaje, la evaluación por competencias presenta, entre otras, las siguientes ventajas para los procesos de enseñanza y de aprendizaje.

Cuadro 3.4 Ventajas de la evaluación por competencias SEP (2008)

Para la enseñanza	Para el aprendizaje
<ul style="list-style-type: none"> • El profesor puede identificar las áreas de la intervención que necesitan mejoras. • El docente puede constatar las competencias logradas por sus alumnos a nivel personal y grupal. • Aporta evidencias de habilidades, destrezas y logros alcanzados. 	<ul style="list-style-type: none"> • El aprendizaje mejora cuando el estudiante sabe claramente lo que se espera de él. • Motiva al alumno al saber cómo se evaluará su desempeño. • Ayuda al alumno a determinar su propio progreso y así identificar sus áreas fuertes y débiles. • Permite conocer las competencias logradas.

La evaluación por competencias se fundamenta en una evaluación en base a desempeños y algunos instrumentos de evaluación del aprendizaje como el portafolio y la evaluación por rúbricas.

El portafolio, según la SEP (2009) es la integración en un expediente del conjunto de evidencias que se han solicitado a lo largo de un curso escolar implica: 1) la integración física de todas las evidencias (lo que en algún momento le puede permitir al alumno hacer un ejercicio de reflexión sobre la evolución de su aprendizaje durante el curso), 2) el establecimiento de un criterio mínimo de ejecución o de logro en cada evidencia (lo que refleja la visión de dominio o criterial) a través del cual se busca que un alumno muestre las competencias indispensables que tiene que desarrollar en un curso.

Por su parte la evaluación por rúbricas de acuerdo a la SEP (2009) es un modelo de evaluación en el que se establece una serie de competencias eje denominadas rúbricas, en cada una de las cuales se tipifican niveles o condiciones de desempeño de quien se inicia en un dominio y quienes van desarrollando un dominio de mayor complejidad. Para ello se establece una escala estimativa en tres o cinco niveles. En cada nivel se determinan las características del desempeño que se pueden observar

En primaria y secundaria existen dos aspectos esenciales que deben ser evaluados, uno de ellos es que tanto saben hacer los alumnos y en que medida

aplican lo que saben. Para apoyar a los profesores en éste aspecto, los Planes y Programas de Estudio de estos niveles definen las líneas de progreso (aprendizajes esperados) y la evaluación por competencia sugerida para cada una de las asignaturas.

En el caso de preescolar, la naturaleza de los procesos de desarrollo y de aprendizaje en esta etapa hace sumamente difícil e incluso arbitrario establecer una secuencia detallada de metas específicas, por esta razón, el programa no define una secuencia de actividades o situaciones que deban alcanzarse sucesivamente con los niños. Sin embargo, si ofrece una serie de propósitos fundamentales que definen en su conjunto la misión de la educación preescolar y expresan los logros que se espera tengan los alumnos que cursan este nivel.

En los tres niveles corresponde al maestro elegir las estrategias más adecuadas para procurar una evaluación integral que contenga tanto información cualitativa como cuantitativa relevante para la estimación del desempeño de los alumnos.

De acuerdo a la SEP (2008) *Documento de apoyo para fortalecer la transformación de las prácticas educativas*, evaluar el dominio de los conceptos implica interpretar en qué medida éstos han sido comprendidos y resultan útiles para explicar situaciones, procesos o fenómenos. Algunas formas de evaluar la comprensión de conceptos incluyen: plantear a los alumnos situaciones que permitan revelar el grado de delimitación conceptual que han logrado o que reconozcan en qué caso se aplica.

Para evaluar los procedimientos en términos de habilidades adquiridas, se debe identificar hasta que punto los alumnos reflexionan y son capaces de utilizar sus habilidades de manera consciente en diversas situaciones o en nuevas tareas. En este caso se pueden plantear actividades que los lleven a conocer y dominar la habilidad o procedimiento, saber usarlo en situaciones específicas y avanzar en su generalización para aplicarlo en otras situaciones,

o bien, seleccionar entre una serie de habilidades y procedimientos el más adecuado para resolver un problema.

Respecto a la evaluación de actitudes, el propósito es conocer la disposición de los alumnos, para valorar la coherencia entre las intenciones expresadas y sus comportamientos en diversas situaciones de interacción social. Para ello es conveniente desarrollar estrategias en las que los alumnos clarifiquen sus actitudes y el valor que les dan.

Por último, como ya se mencionó anteriormente el Programa de cada nivel ofrece propuestas específicas sobre los aspectos que se pueden evaluar y cómo evaluarlo, sin embargo, los tres, tienen en común promover una evaluación formativa, continua y cualitativa que atienda: participación activa, la ejecución, acopio de producciones realizadas, aprendizajes esperados y competencias alcanzadas.

3.7 Integración del enfoque por competencias al centro escolar.

Algunos autores tomando como referencia la experiencia de la reforma en otros países sugieren ciertos elementos para acompañar el proceso de reforma a nivel de toda la estructura del centro. Estos planteamientos son orientadores para el propósito de este trabajo en tanto puedan ser útiles para proponer las líneas de intervención para un segundo nivel de apropiación de la reforma.

Como se pudo observar en el diagnóstico aunque los cambios estén declarados no significa que estén siendo transferidos a las prácticas cotidianas, situación que no sólo alberga descontento entre los profesores sino también repercusiones formativas en los alumnos. Al respecto, Miranda (2002) menciona que una de las razones por las que a pesar de las múltiples reformas, las prácticas escolares han permanecido invariables; se debe, a la dificultad de conseguir que las instituciones hagan suyos proyectos de innovación o mejora educativa y afirma:

“Los centros abordan su implementación por obligación, muchas veces sin encontrarles sentido lo que produce incomodidad, inquietud y confusión. En la mayoría de los casos las reacciones más frecuentes son cerrarse ante ellas y acomodarse a las mínimas exigencias burocráticas sin realizar ningún cambio significativo de concepción o de actitud” (Miranda, 2002, p.1)

Propiamente de la implementación del enfoque por competencias, Escamilla (2008) afirma que todo parte de la postura que manifieste el centro de llevar o no a cabo este compromiso y, por otra parte, del ejercicio que éste haga del principio de autonomía pedagógica, es decir, de la contextualización y adaptación que sea capaz de hacer de estas propuestas para incorporarlas explícitamente a sus programas.

Al respecto, sugiere llevar a cabo una “integración activa”, es decir, que dicho enfoque se vea reflejado tanto en los objetivos del centro como en las responsabilidades de los órganos, las actividades extraescolares y complementarias, en los planes de acción tutorial, en las propuestas de atención a la diversidad, en los planes de convivencia y en las concreciones del currículo.

Considera además que será la sistematización en su desarrollo lo que marcará la diferencia entre un tratamiento directo y explícito y uno basado en la improvisación y hecho al azar. El primero reflejara un auténtico interés y esfuerzo por concretar este enfoque, primero en los documentos de planificación del centro y luego en el trabajo del aula.

Evidentemente se trata de una tarea compleja que posiblemente en los próximos años alcance un mayor dominio teórico y una práctica más estructurada, sin embargo, por el momento basta con decir que su integración no debe dejarse al azar ya que sólo un trabajo sistemático podrá garantizar su tratamiento y proyección.

Concretar el enfoque por competencias exige entre otras cosas analizar las carencias y oportunidades del entorno, llegar a acuerdos con el equipo de

profesores en aspectos de conceptualización y forma para definir las competencias, su relación con los criterios de evaluación y su materialización en indicadores de desempeño; todo ello a través de marcos de acuerdos metodológicos.

Por otra parte, Escamilla advierte sobre la necesidad de profundizar más sobre el desarrollo de las competencias y sus requisitos para evitar incurrir en una caricaturización de su entendimiento, por lo que, al respecto afirma “el problema no está en el enfoque en sí mismo, sino en su deficiente interpretación y, en consecuencia, mal empleo” (2008, p.40).

No comprender de forma adecuada el enfoque por competencias puede conducir a desvirtuarlo, restar inquietud, energía e ilusión al trabajo que actores educativos pudieran emprender. Entre los problemas que podría derivar se encuentra: desarrollar prácticas no fundamentadas, organizar todos los procesos de enseñanza-aprendizaje alrededor de trabajos prácticos, no llegar a un acuerdo y un consenso entre profesores respecto a las prioridades y los medios para llevarlas a la práctica, desvirtuar la prioridad del enfoque y reducir la definición de los elementos del currículo a términos de competencia.

De ahí la importancia de que las decisiones educativas se basen en la reflexión y la planificación rigurosa, aunque éstas no seas prácticas muy arraigadas en muchos centros escolares. Escamilla (2008, p. 41) pregunta:

“¿Podemos transmitir una competencia social y ciudadana sin diálogo, negociar, ceder o acordar?

¿Podemos enseñar a los alumnos a aprender a aprender si permanecemos inmóviles en nuestros puestos seguros de conocimiento, amparando nuestros miedos en la débil trinchera de lo que hasta ahora sabíamos y perdiendo más tiempo en buscar argumentos de defensa de nuestras posiciones, antes que abrirnos a conocer otras propuestas?

¿Es ese un estilo de profesor del siglo XXI?

¿Quiénes van ayudar a los alumnos a enfrentarse a los cambios en el saber?”

Desarrollar el enfoque por competencias en un centro escolar debe partir del convencimiento de su valor, sin embargo, su desarrollo dependerá de la reflexión, construcción de conocimientos y desarrollo de nuevas competencias.

3.8 Integración del enfoque por competencias al proyecto educativo.

Para incorporar las competencias en el currículo de un centro escolar es necesario realizar una serie de modificaciones relativas a los procesos educativos que ahí se llevan a cabo y que van más allá de los procesos de enseñanza-aprendizaje que se desarrollan en el aula. Al desarrollo de esos procesos educativos afectan también diversos aspectos que tienen que ver con la organización y la planificación de los centros, la distribución de los espacios y el tiempo, las normas de régimen interno, los criterios de uso de las instalaciones, las pautas de participación del alumnado, etc.

Escamilla (2008) sugiere entonces delimitar las competencias que se pretenden desarrollar y tomarlas como principios generales que orienten la actividad educativa en el centro. Esta acción supone, determinar las competencias que podrían servir de guía y señalar las vías referentes al cómo éstas deberán articularse con el resto de los documentos que rigen el funcionamiento de la escuela.

En este caso, la RIEB propone cinco competencias: 1) competencias para el aprendizaje permanente, 2) competencias para el manejo de la información, 3) competencias para el manejo de situaciones, 4) competencias para la convivencia y 5) competencias para la vida en sociedad, las cuales, de acuerdo a lo anterior, deberán verse reflejadas en: las normas de convivencia, organización y funcionamiento del centro, en los planes de acción tutorial, en los planes de atención a la diversidad

En las normas de convivencia, organización y funcionamiento del centro también deberá quedar patente la relación de los objetivos, los órganos y sus responsabilidades, las medidas generales y los procedimientos de actuación con las competencias propuestas.

Respecto a los planes de acción tutorial, éstos podrían contener pautas para transmitir a los padres de familia, el concepto, sentido y valor de las competencias, e incluso materiales y propuestas prácticas en las que ellos mismos pudieran cooperar activamente en su desarrollo.

Por su parte, en los planes de atención a la diversidad, sus componentes también deberán reflejar su vinculación con las competencias así como su graduación sistemática en función de las diferenciadas apreciadas en el entorno, para atender a la diversidad de intereses, motivos, capacidades y necesidades. La vinculación quedará constatada en:

El diseño de los objetivos específicos del plan, los cuales deberán contemplar el desarrollo de ámbitos esenciales como de desarrollo personal y social, de desarrollo cognitivo y de mejora de la convivencia.

Los criterios generales, éstos guiarán la atención a la diversidad del alumnado en los distintos ámbitos de actuación del centro, atendiendo a dimensiones variadas como el grupo-clase, pequeño grupo y el alumnado individualmente. Deberán mostrar una estrecha vinculación con las competencias, aprender a aprender, tratamiento de la información y competencia digital, y autonomía e iniciativa personal.

Los criterios de evaluación y promoción, los cuales han de integrar las competencias perfiladas en el centro en coordinación con otras medidas que faciliten adecuar la evaluación a la diversidad del alumnado.

Las estrategias organizativas y las modificaciones en agrupamientos, métodos, técnicas, actividades y estrategias de evaluación que permitan atender a la diversidad sin modificar los elementos prescriptivos, mostrarán su vinculación con las competencias social, aprender a aprender y autonomía e iniciativa personal.

3.9 Las concreciones curriculares de segundo nivel o proyectos curriculares de etapa. Estrategias para integrar las competencias.

Las competencias básicas, al estar determinadas por disposiciones legales deben ser tratadas y concretadas obligatoriamente, sin embargo, la forma que adopte ese tratamiento y concreción puede variar en función del principio de autonomía organizativa y curricular que los centros posean.

Escamilla (2008) sugiere para determinar la estrategia que permita integrar en las concreciones del currículo las competencias básicas dar respuestas a dos interrogantes: ¿quiénes son los responsables? órganos encargados de proponer, diseñar, aprobar y aplicar y ¿cómo lo llevan a efecto? metodología, estructura y modalidad de incorporación de las competencias. Respecto a los órganos implicados en su elaboración, aprobación y desarrollo, la propuesta que hace esta autora contempla entre otros:

- El consejo escolar. Aprueba y evalúa el proyecto educativo en su conjunto. Puede estudiar los principios y medidas generales que afecten a la actividad del centro respecto a competencias. Entre ellas, la implicación de las familias en lo que respecta a programas para difundir el sentido de las competencias y medidas en las que pueden participar y cooperar.
- El claustro (colegiado) Aprueba y evalúa los aspectos educativos y curriculares de los documentos del PE: principios didácticos, características de los recursos materiales, orientaciones para la integración de las competencias en las programaciones, etc.
- El director. Deberá, impulsar los planes para la consecución de los objetivos. Garantizará el cumplimiento de las leyes y demás disposiciones vigentes relativas a las competencias (cuáles son y cómo se evalúan). Promoverá con el resto del equipo directivo, planes de mejora de la calidad del centro, como proyectos de formación, innovación e investigación educativa; por ejemplo, con el jefe de

estudios, puede impulsar planes para evaluar los documentos, determinar la presencia implícita de competencias y articular una propuesta que identifique los momentos y recursos idóneos para su revisión y actualización.

- La comisión coordinación pedagógica (CCP). Establecerá las directrices sobre cómo incluir las competencias en los documentos de autonomía pedagógica-curricular, supervisará su elaboración y evaluará su desarrollo.
- Equipos de ciclo y departamentos didácticos (coordinadores de nivel). Deberán generar, dialogar, debatir y acordar propuestas relativas al cuándo y cómo trabajar y concretar las competencias (métodos, materiales, tareas, indicadores, prescriptores).
- Los coordinadores de ciclo y los jefes de departamento. Llevarán las propuestas de los profesores a la CCP y transmitirán los acuerdos de ésta al resto del profesorado. Dinamizarán los proyectos y procesos de innovación relativos al desarrollo de este enfoque.
- El tutor constituye una figura de mediación para coordinar la labor de los distintos profesores respecto a la materialización de las competencias en las acciones del aula. Puede transmitir a las familias los propósitos de este nuevo enfoque y sugerencias prácticas para colaborar en este terreno.
- Equipo de profesores de curso y aula. Determinarán los acuerdos concretos y las medidas puntuales: compromisos respecto a plazos temporales, tipos de tarea para concretar competencias, tipos de materiales, indicadores para evaluar las competencias de forma conjunta y a la forma de transmitir estos aspectos a los alumnos para mostrar coherencia.

Además de identificar los responsables de la elaboración, aprobación y desarrollo, la determinación de la estrategia que permita integrar en las concreciones del currículo las competencias básicas se requiere debe conjugar también la respuesta relativa al cómo. La cual se abordara por medio de dos tipos de propuestas: la primera relativa a la metodología general de trabajo que emplearán los órganos, y la segunda, vinculada a la estructura y modalidad de incorporación en los proyectos curriculares.

La primera, se destaca por una línea mixta de carácter inductivo-deductivo en la cual poco a poco se van integrando tareas, técnicas y contenidos orientados al desarrollo de competencias. Su trayectoria inductiva es avalada por los distintos órganos: profesor, equipo de aula, equipo de curso, ciclo o departamento, comisión de coordinación pedagógica, claustro o consejo.

En otros casos se puede partir del desarrollo de iniciativas y experiencias de formación, en el propio centro o fuera de él. Sin embargo, ambas opciones son complementarias; las alternativas de inducción parten desde la práctica y las de deducción lo hacen desde la norma y los principios.

Por su parte, en los proyectos curriculares de etapa se pueden arbitrar distintas fórmulas para integrar las competencias. En la fórmula implícita y general los objetivos generales de ciclo, etapa o curso serán competencias generales las más relacionadas con el saber hacer. Se podría determinar explícitamente su vinculación a través de la relación, por medio de un número convencional de la competencia lingüística, 1; matemática, 2; conocimiento e interacción con el mundo físico, 3; tratamiento de la información digital, 4; social y ciudadana, 5; cultural y artística, 6; aprender a aprender, 7; iniciativa y autonomía, 8.

En la fórmula explícita y general las orientaciones metodológicas de cada área o de cada materia, explicaran la naturaleza y la intensidad de los vínculos entre ella y cada competencia. En la fórmula explícita y concreta, después de los objetivos del área, por medio de un apartado concreto de

competencias específicas se identificará su relación con la competencia o las competencias básicas para mostrar su compromiso. Después de los criterios de evaluación del área o materia, las relaciones de éstos con las competencias específicas podrían expresarse explícitamente indicando el vínculo directo que existe. De esta manera se constataría el rigor y la coherencia de la propuesta.

De acuerdo a lo anterior lo que tocaría hacer para un segundo nivel de apropiación de la reforma en el centro sería avanzar hacia una “integración activa” en la que el enfoque por competencias pueda verse reflejado primero en los documentos del centro y posteriormente en el trabajo del aula, sin embargo, como bien lo menciona Escamilla (2008) esto requiere entre otras cosas: profundizar sobre el desarrollo de las competencias y sus requisitos, analizar las carencias y oportunidades del entorno, tomar decisiones educativas en base a la reflexión y planificación rigurosa y, en consenso, llegar a acuerdos metodológicos sobre las prioridades y medios para llevar a cabo el enfoque por competencias a la práctica.

3.10 El trabajo colegiado: clave para la organización de centros escolares.

Cada día se confirma con mayor énfasis la idea de que mejorar la calidad de la educación es una tarea colectiva, especialmente cuando se buscan transformaciones a través de una reforma. La construcción de una visión compartida, la generación de acuerdos y la colaboración, entre los distintos actores educativos constituyen condiciones necesarias y determinantes para impulsar el cambio y consolidar logros.

Una herramienta pertinente para favorecer el desarrollo de los procesos colectivos en los equipos de trabajo se encuentra en el trabajo colegiado, que según el ITESO, (2002) se refiere al proceso participativo mediante el cual un grupo de maestros y directores toman decisiones y definen acciones alrededor de la tarea profesional que tienen en común. Posee, entre otras, las siguientes características:

- Están presentes o representados, de acuerdo con la función que desempeñan, todos los agentes que intervienen en el proceso educativo, maestros, directivos, alumnos, padres de familia, cada uno de acuerdo con las responsabilidades que tienen en dicho proceso.
- Es horizontal en el sentido de que las aportaciones de todos son consideradas por igual, independientemente de la jerarquía o posición que ocupen en la escuela.
- Los participantes asumen que una tarea será común no por decreto, sino como resultado del proceso mismo de trabajar en ella.
- A partir de la tarea común se toman decisiones y se definen acciones de manera consensuada, esto es, mediante el diálogo establecer acuerdos entre los participantes.
- Hay corresponsabilidad tanto en las decisiones como en las acciones que se desprenden de ellas.

La investigación sobre escuelas efectivas, destaca que la mayor parte de los indicadores asociados a un buen funcionamiento escolar tiene estrecha relación con el trabajo colegiado o con sus efectos. Esto quiere decir que cuando el personal construye un consenso sobre los objetivos y valores que orientan su labor educativa y los lleva a la práctica mediante formas de trabajo colaborativo y decisiones compartidas, obtiene mejores resultados (ITESO, 2002).

Como soporte académico y humano el trabajo colegiado permite a cada actor educativo realizar de la mejor manera su trabajo diario y resolver los problemas que enfrenta tanto a nivel del aula como de la escuela, por esa razón permite conformar una unidad de trabajo tanto profesional y como profesionalizante.

Por otra parte, una de sus condiciones fundamentales es la necesidad de tomar decisiones de manera conjunta y consensuada, como resultado de procesos de reflexión que intentan comprender y responder a necesidades cambiantes y diversas, frente a condiciones específicas de cada contexto. En ese sentido, una escuela que decide trabajar de manera colegiada y en razón del esfuerzo continuo de reflexión y acción, puede llegar a convertirse en una comunidad deliberativa como producto del proceso de aprendizaje permanente (ITESO, 2002).

Cabe aclarar que el trabajo colegiado como forma de organización, alude a una construcción colectiva caracterizada por el fomento al diálogo, la participación democrática, el consenso y la formación tanto profesional como humana y, como proceso participativo, contribuye a fomentar la corresponsabilidad entre las decisiones y las acciones, a construir y asumir las responsabilidades con mayor compromiso. Debido a ello es que su instrumentación, requerirá, además de una disposición personal, condiciones estructurales y normativas que lo respalden.

En este sentido la dirección de la institución ha de valerse de un ejercicio de *liderazgo transformacional*, soportado en la gestión de la organización y del proyecto que se propone impulsar. Esto quiere decir que, propiamente el papel de los directivos será la de agentes de cambio y no sólo como facilitadores del proceso. Tejeda Fernández (2004) menciona que, dar soporte técnico, proporcionar los recursos materiales necesarios y promover la moral de los grupos son tan sólo tres tareas básicas que el director tendrá que realizar.

En base a lo que se ha dicho anteriormente, el trabajo colegiado frente a los actuales desafíos educativos, representa una vía que posibilita superar la crisis de los modelos homogenizantes y centralizados, a cambio intenta promover una cultura deliberativa y de aprendizaje, con esquemas diferentes en torno a la participación, la toma de decisiones y la resolución de problemas.

3.11 El profesor y su papel en el proceso de enseñanza-aprendizaje de competencias.

En un modelo de enseñanza cuya prioridad era transmitir conocimientos determinados, el papel del profesor se limitaba a servir de medio de transmisión ahora bajo el enfoque por competencias las funciones del profesor han cambiado sustancialmente, de ser transmisor de conocimientos, para a ser una figura de mediación que ha de determinar la planificación y gestión de los recursos personales y metodológicos con los que deben contar sus alumnos para desarrollar todo tipo de capacidades. Evidentemente éste cambio de papel que se exige al profesor requiere una preparación compleja y rigurosa.

Perrenoud SEP (2004) sociólogo ampliamente citado en múltiples documentos oficiales de la SEP reconocido por sus aportaciones en relación a la evolución de la profesión docente, la formación de los maestros, los centros escolares y la innovación, entre otros, considera que la profesión docente no es una profesión inmutable, que tanto, la evolución de las didácticas como de los programas determinan en gran medida el énfasis de ciertas competencias profesionales sobre otras.

En su obra “Diez competencia para enseñar” propone un inventario de diez competencias de referencia o primer nivel y cuarenta y cuatro competencias específicas o de segundo nivel que contribuyen a redefinir la profesión del docente. Las competencias en las que ahonda en su inventario son consideradas prioritarias por la SEP debido a que son coherentes con el nuevo perfil del docente que exige la reforma.

Es importante señalar que la intencionalidad del inventario no es tener un enlistado ni definitivo, ni exhaustivo sobre las competencias implicadas en la profesión docente de cara a las nuevas pretensiones educativas. No se trata de clasificar el mínimo gesto profesional en un inventario sin fallos, por lo contrario, el referencial solo propone un instrumento para pensar las prácticas, debatir sobre la profesión y descubrir aspectos emergentes siendo lo más importante que cada institución haga su propio trabajo ya que cuanto más se

avance hacia una práctica reflexiva más se convierte el oficio en una profesión por completo por el nivel de autonomía y de responsabilidad que se asume.

Tabla 3.5.- Competencias consideradas prioritarias en la formación continua del profesorado.

COMPETENCIAS CONSIDERADAS PRIORITARIAS EN LA FORMACIÓN CONTINUA DEL PROFESORADO SEP (2008)	
COMPETENCIAS DE REFERENCIA	COMPETENCIAS ESPECÍFICAS PARA TRABAJAR EN FORMACIÓN CONTINUA (EJEMPLOS)
1.-Organizar y animar situaciones de aprendizaje.	<ul style="list-style-type: none"> ▪Conocer, a través de una disciplina determinada, los contenidos que hay que enseñar y su traducción en objetivos de aprendizaje. ▪Trabajar a partir de las representaciones de los alumnos. ▪Trabajar a partir de los errores y los obstáculos en el aprendizaje. ▪Construir y planificar dispositivos y secuencias didácticas. ▪Implicar a los alumnos en actividades de investigación, en proyectos de conocimiento.
2.-Gestionar la progresión de los aprendizajes.	<ul style="list-style-type: none"> ▪Concebir y hacer frente a situaciones problema ajustadas al nivel y a las posibilidades de los alumnos. ▪Adquirir una visión longitudinal de los objetivos de la enseñanza. ▪Establecer vínculos con las teorías que sostienen las actividades de aprendizaje. ▪Observar y evaluar los alumnos en situaciones de aprendizaje, según un enfoque formativo. ▪Establecer controles periódicos de competencias y tomar decisiones de progresión.
3.-Elaborar y hacer evolucionar dispositivos de diferenciación.	<ul style="list-style-type: none"> ▪Hacer frente a la heterogeneidad en el mismo grupo-clase. ▪Compartimentar, extender la gestión de clase a un espacio más amplio. ▪Practicar un apoyo integrado trabajar con los alumnos con grandes dificultades. ▪Desarrollar la cooperación entre alumnos y ciertas formas simples de enseñanza mutua.
4.-Implicar a los alumnos en su aprendizaje y en su trabajo.	<ul style="list-style-type: none"> ▪Fomentar el deseo de aprender, explicitar la relación con el conocimiento, el sentido del trabajo escolar y desarrollar la capacidad de autoevaluación en el niño. ▪Instituir y hacer funcionar un consejo de alumnos (consejo de clase o de escuela) y negociar con ellos varios tipos de reglas y de acuerdos. ▪Ofrecer actividades de formación opcionales, "a la carta". ▪Favorecer la definición de un proyecto personal del alumno.
5.-Trabajar en equipo.	<ul style="list-style-type: none"> ▪Elaborar un proyecto de equipo, de representaciones comunes. ▪Impulsar un grupo de trabajo, dirigir reuniones. ▪Formar y renovar un equipo pedagógico. ▪Afrontar y analizar conjuntamente situaciones complejas, prácticas y problemas profesionales. ▪Hacer frente a crisis o conflictos entre personas.
6.-Participar en la gestión de la escuela.	<ul style="list-style-type: none"> ▪Elaborar y negociar un proyecto institucional. ▪Administrar los recursos de la escuela. ▪Coordinar, fomentar una escuela con todos los componentes (extraescolares, del barrio, asociaciones de padres, profesores de lengua y cultura de origen). ▪Organizar y hacer evolucionar, en la misma escuela, la participación de los alumnos.

7.-Informar e implicar a los padres.	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Favorecer reuniones informativas y de debate. ▪ Dirigir las reuniones. ▪ Implicar a los padres en la valorización de la construcción de los conocimientos.
8.-Utilizar las nuevas tecnologías	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Utilizar los programas de educación de documentos. ▪ Explotar los potenciales didácticos de programas en relación con los objetivos de los dominios de enseñanza. ▪ Comunicar a distancia a través de la telemática. ▪ Utilizar los instrumentos multimedia en su enseñanza.
9.-Afrontar los deberes y los dilemas éticos de la profesión.	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Prevenir la violencia en la escuela o la ciudad. ▪ Luchar contra los prejuicios y las discriminaciones sexuales, étnicas y sociales. ▪ Participar en la creación de reglas de vida común referentes a la disciplina en la escuela, las sanciones, la apreciación de la conducta. ▪ Analizar la relación pedagógica, la autoridad, la comunicación en clase. ▪ Desarrollar el sentido de la responsabilidad, la solidaridad, el sentimiento de justicia.
10.-Organizar la propia formación continua.	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Saber explicitar sus prácticas. ▪ Establecer un control de competencias y un programa personal de formación continua propios. ▪ Negociar un proyecto de formación común con los compañeros (equipo, escuela, red). ▪ Implicarse en las tareas a nivel general de la enseñanza o del sistema educativo. ▪ Aceptar y participar en la formación de los compañeros.
<p>Fuente: Archivo Formation Continue. Programme des tours 1996-97. Enseñanza primaria, Ginebra. Servicio del perfeccionamiento, 1996. Este referencial ha sido adoptado por la institución bajo proposición de la comisión paritaria de la formación.</p>	

Asimismo, Perrenoud (2001) alerta sobre los riesgos que implica la formación docente fundamentada en una visión prescriptiva, antes que un análisis preciso de su realidad. Por lo que menciona que antes de hacer evolucionar las prácticas importa describir las condiciones y las dificultades del trabajo real de los docentes. Al respecto afirma:

“Las reformas escolares fracasan, los nuevos programas no son aplicados, se exponen, pero no se aplican bellas ideas como los métodos activos, el constructivismo, la evaluación formativa o la pedagogía diferenciada. ¿Por qué? Precisamente porque en educación no se mide lo suficiente la distancia astronómica entre lo que se prescribe y aquello que es posible hacer en las condiciones efectivas del trabajo docente” (Perrenoud, 2001, p. 6)

Lo anterior sugiere que más que proyectar hasta el último detalle de una pedagogía de ensueño, habría que definir los grandes ejes, un marco general y unos procedimientos de regulación para dar lugar a una construcción activa del cambio. Implicaría reconstruir identidad de los docentes y del quehacer que les

atañe asimismo reflexionar sobre todo aquello que se prescribe y lo que es posible de acuerdo a las posibilidades de cada institución.

Este desarrollo de las competencias del profesor tendría que responder al concepto de procesos de trabajo colaborativo y ciertas metas de desempeño; situación que generara resistencias ante las transformaciones al vivirse con mucha presión y pocas herramientas.

Hasta aquí se han expuesto los elementos teóricos y conceptuales suficientes para dar soporte a las líneas de intervención pertinentes para un segundo nivel de implementación de la reforma, las cuales se desarrollarán ampliamente en el siguiente capítulo.

Capítulo IV

DISEÑO DE LA ESTRATEGIA DE INTERVENCIÓN

En este capítulo se expondrá una estrategia general de intervención que permita avanzar a un segundo nivel de implementación de la RIEB atendiendo a las características y posibilidades del centro. En la propuesta se describen la estrategia general y las fases del plan de acción que podrían intencionarse a la luz de los resultados obtenido del diagnóstico y de las sugerencias teóricas desarrolladas en el capítulo anterior.

Recapitulando los resultados del diagnóstico, las necesidades que se detectaron por nivel fueron las siguientes:

En el nivel **de preescolar** la necesidad que logro identificarse en torno a la planeación según la auto apreciación de las profesoras fue: correlacionar los planes y proyectos que operan en la escuela con el tratamiento de los contenidos curriculares mientras que desde el análisis de la planeación didáctica fueron: enunciar algún tipo de competencia a desarrollar, proponer actividades de acuerdo al enfoque por competencias, proponer actividades que movilicen distintos campos del conocimiento e incorporar el uso de las TIC como otro recurso didáctico articulado a los contenidos y competencias.

Respecto a la ejecución (de los procesos didácticos y metodológicos) según la auto apreciación de las profesoras las necesidades que se identificaron fueron: articular los saberes de distintos campos del conocimiento, promover el uso de las TIC y emplear recursos didácticos variados y adecuados a las necesidades de aprendizaje. Desde la observación de la práctica docente no se detecto ninguna necesidad en específico debido a que se corrobora la presencia de las nueve orientaciones didácticas que sugiere la SEP para un mejor aprovechamiento de los Planes y Programas de Estudio aunque esto sólo a nivel de la práctica en el aula dadas las ausencias detectadas en el análisis de la planeación. Lo que

induce a revisar con mayor cuidado la consistencia entre lo que se planea y se hace a fin de que las profesoras puedan tomar conciencia de ello.

En el nivel de **primaria** la necesidad detectada según la auto apreciación de las profesoras en materia de planeación fue: correlacionar los programas y proyectos que operan en la escuela con el tratamiento de los contenidos curriculares mientras que desde el análisis de la planeación didáctica las necesidades identificadas fueron: proponer actividades de acuerdo al enfoque por competencias, incorporar el uso de las TIC como otro recurso didáctico articulado a los contenidos y competencias y proponer alguna actividad en cada sesión para evaluar los aprendizajes, ya sea de recolección de evidencias o de evaluación continua.

Respecto a la ejecución según la auto apreciación de las profesoras la necesidad que se identificó fue: articular los saberes de distintos campos del conocimiento. Desde la observación de las prácticas docentes las necesidades fueron: garantizar las condiciones de aprendizaje equitativas para todos los alumnos, favorecer la práctica de valores, emplear una variedad de recursos didácticos, favorecer el uso de estrategias didácticas donde los alumnos movilicen conocimientos, habilidades y actitudes, favorecer que los alumnos reflexionen sobre los conocimientos y habilidades que adquieren, realizar algún tipo de evaluación de los aprendizajes y articular los saberes de distintos campos del conocimiento.

En relación a los instrumentos y medios para la evaluación de los aprendizajes se detectó la necesidad de implementar la evaluación continua basada en el acopio y registro de evidencias y, asegurar que las estrategias de enseñanza y evaluación se correspondan.

En el nivel de **secundaria** la necesidad detectada según la auto apreciación de los profesores en materia de planeación fue: correlacionar los programas y

proyectos que operan en la escuela con el tratamiento de los contenidos curriculares mientras que del análisis de la planeación didáctica las necesidades identificadas fueron: proponer actividades que favorezcan el trabajo grupal e incorporar el uso de las TIC como otro recurso didáctico articulado a los contenidos y competencias.

Respecto a la ejecución según la auto apreciación de los profesores la necesidad que se identificó fue: fomentar el trabajo en equipo y promover el uso de las TIC como otro recurso didáctico. En relación a las prácticas docentes las necesidades que se lograron identificar fueron: articular los aprendizajes con distintos campos del conocimiento, favorecer la práctica de valores, favorecer el trabajo grupal, favorecer que los alumnos reflexionen sobre los conocimientos y habilidades que adquieren, emplear una variedad de recursos didácticos y realizar algún tipo de evaluación de los aprendizajes ya sea de recolección de evidencias o de evaluación continua.

De manera sintética las necesidades que se identificaron a partir de los resultados del diagnóstico pueden agruparse de la siguiente manera:

- 1) Desde la auto apreciación de los profesores de los tres niveles en materia de planeación se identificó la necesidad de: correlacionar los planes y proyectos que operan en la escuela con el tratamiento de los contenidos curriculares.
- 2) Para preescolar y primaria las necesidades identificadas en materia de planeación fueron: proponer actividades de acuerdo al enfoque por competencias. Y, en primaria solamente: proponer alguna actividad para evaluar los aprendizajes ya sea de recolección de evidencias o de evaluación continua. Aunque esto sólo a nivel de la práctica en el aula dadas las ausencias detectadas en el análisis de la planeación.

- 3) Respecto a la ejecución preescolar no presentó alguna necesidad específica debido a que las nueve orientaciones didácticas sugeridas por la SEP para un mejor aprovechamiento de los Planes y Programas de Estudio estuvieron presentes.
- 4) En primaria la necesidad identificada en materia de ejecución desde la auto apreciación de las profesoras fue: articular los saberes de distintos campos del conocimiento. Mientras que desde la observación de las prácticas docentes fueron: garantizar las condiciones de aprendizaje equitativas para todos los alumnos, favorecer la práctica de valores, emplear una variedad de recursos didácticos, favorecer el uso de estrategias didácticas donde los alumnos movilicen conocimientos, habilidades y actitudes, favorecer que los alumnos reflexionen sobre los conocimientos y habilidades que adquieren, realizar algún tipo de evaluación de los aprendizajes y articular los saberes de distintos campos del conocimiento.
- 5) En secundaria las necesidades identificadas en materia de ejecución desde la auto apreciación de los profesores fueron: fomentar el trabajo en equipo y promover el uso de las TIC como otro recurso didáctico. Mientras que desde la observación de las prácticas docentes fueron: articular los aprendizajes con distintos campos del conocimiento, favorecer la práctica de valores, favorecer el trabajo grupal, favorecer que los alumnos reflexionen sobre los conocimientos y habilidades que adquieren, emplear una variedad de recursos didácticos y realizar algún tipo de evaluación de los aprendizajes.
- 6) De manera transversal desde el análisis de la planeación didáctica se identifico la necesidad de incorporar el uso de las TIC como otro recurso didáctico articulado a los contenidos y competencias.

Estas son las necesidades substanciales que se lograron identificar a través del diagnóstico, sin embargo, algo que aparece como un elemento característico

de este proceso es la baja intervención desarrollada para promover, impulsar y acompañar de manera sistemática la implementación de la RIEB, lo cual lleva a pensar que el avance hacia un segundo nivel de implementación de la RIEB en el que se atiendan las necesidades identificadas en el diagnóstico, requiere de una gestión, orientada a crear las condiciones para responder a un nivel de mayor complejidad metodológica de la educación basada en competencias, ya no como acciones puntuales y específicas, sino como una propuesta sistemática, planificada y participativa que involucre a los distintos actores del centro, que logre coordinar los esfuerzos individuales.

De acuerdo a lo anterior es que se propone como estrategia de intervención, realizar una serie de ajustes estructurales en torno a la organización del centro que parta de la *reorganización de los equipos de trabajo y sus tareas*, atendiendo a criterios participativos, colegiados y sistemáticos, tomando como marco la RIEB y como eje de los ajustes el proyecto escolar. Concretamente se propone la conformación de seis comisiones las cuales de manera colegiada afrontaran las necesidades específicas identificadas en el diagnóstico ya no de manera aislada como se había venido trabajando; al mismo tiempo que regularan el proceso de crecimiento implicado en la transformación como efecto de la reforma educativa.

4.1 Devolución de los resultados del diagnóstico.

Con el propósito de comenzar a impulsar el proceso inductivo en el que los principales actores educativos son convocados y considerados para avalar la integración de las nuevas tareas, los resultados del diagnóstico fueron dados a conocer a las coordinadoras de preescolar, primaria y secundaria y a tres profesoras de cada nivel. Para recuperar sus puntos de vista y posturas frente a las necesidades detectadas se les solicito a las participantes responder a las siguientes preguntas:

- 1) ¿Cuál es tu opinión acerca de los resultados?
- 2) ¿Cómo se podría dar respuesta a las necesidades identificadas en el diagnóstico?
- 3) ¿Qué acciones podrían emprender el equipo directivo y docente al respecto?
- 4) ¿Qué sugieres para un segundo nivel de implementación de la reforma?

Las participantes opinaron que los resultados encontrados en el diagnóstico son el reflejo de lo que a cada nivel se le ha solicitado cumplir de manera oficial y lo que ha estado a su alcance modificar, así como ser una consecuencia natural al no existir alguna acción intencionada al interior de la escuela que favorezca y oriente la aplicación de la reforma.

Respecto a cómo podrían dar respuesta a las necesidades identificadas en el diagnóstico, las participantes reconocieron que, es necesario emprender una nueva dinámica de trabajo haciendo alusión a que no suficientes los cambios curriculares y pedagógicos, sino que se requieren ajustes en la operatividad del centro que provean de recursos y condiciones que hagan factible la aplicación de la reforma. En este mismo punto las profesoras demandaron, entre otras cosas, mayor capacitación y acompañamiento para que puedan verse reflejados avances en conjunto.

En relación a las acciones que podría emprender el equipo directivo y docente, las profesoras se limitaron a enlistar las mismas acciones que han venido realizando sin mucho éxito como: intercambiar puntos de vista, retroalimentar constantemente el trabajo que se realiza, llegar a acuerdos y cumplirlos, etc. Situación que vuelve dejar al tema al azar desprovisto de cualquier alternativa para su desarrollo.

Ante la pregunta, ¿qué sugerirías para un segundo nivel de implementación de la reforma?, aunque ninguna de las profesoras menciono alguna estrategia como tal, la mayoría de ellas hicieron hincapié en dejar atrás un “enfoque prescriptivo” optando por otro, basado en la oportunidad de hacer mejor su trabajo, más significativo y productivo con mayor calidad y beneficio para los alumnos.

Como bien lo dijo una maestra de preescolar “finalmente la reforma es una propuesta no una receta a seguir al pie de la letra”. El vaciado completo de las respuestas de este ejercicio se incluye en el anexo No.6.

La devolución de los resultados confirmó que aunque la escuela manifieste un compromiso para poner en práctica la reforma, su actuación hasta este momento se ha reducido a acatar prescripciones de carácter oficial sin realizar ningún tipo de adecuación ni planificación de la misma. En ese sentido, aunque se podría trabajar en la atención de las necesidades específicas detectadas en el diagnóstico, lo más recomendable según los elementos teóricos revisados en el capítulo anterior, sería poner en marcha una estrategia que permita integrar de manera sistemática, planificada y participativa los cambios que requiere la reforma para su aplicación.

4.2 Descripción de la estrategia de intervención.

La estrategia de intervención que se propone consiste en realizar una serie de ajustes estructurales en torno a la organización del centro que parta de la *reorganización de los equipos de trabajo y sus tareas*, atendiendo a criterios participativos, colegiados y sistemáticos, tomando como marco la RIEB y como eje de los ajustes el proyecto escolar. Concretamente se propone la conformación de seis comisiones las cuales de manera colegiada afrontarán las necesidades específicas identificadas en el diagnóstico proponiendo iniciativas, tomando acuerdos, y generando mecanismos para un seguimiento sistemático y, que además permitan la implementación de un segundo nivel de la reforma al mismo tiempo que regularan el proceso de crecimiento implicado en la transformación como efecto de la reforma educativa.

Se concibe como viable esta estrategia en tanto que en el centro ya operan diversos equipos de trabajo conformados en función a diversas tareas, sin embargo, al carecer de una definición explícita de sus responsabilidades y de un

marco organizativo para operar; ocasiona que no exista articulación y coherencia entre los mimos impidiendo el logro de resultados satisfactorios. Además, de que se atendería también a la necesidad señalada por los propios docentes, durante la devolución de los resultados del diagnóstico, de redistribuir el trabajo y capacitarse más.

Objetivo.

Crear las condiciones organizativas necesarias para emprender un segundo nivel de implementación de la RIEB atendiendo a un proceso sistemático, planificado y participativo que pueda dar respuesta a las necesidades identificadas en el diagnóstico y al mismo tiempo sostener un proceso de transformación implicado en la reforma educativa. Al respecto, se prevé integrar las siguientes comisiones:

Comisión de ajuste y adaptación del centro.

La comisión de ajuste y adaptación del centro tendrá la función de ajustar las condiciones físicas de la escuela para responder a las demandas didáctico-metodológicas que señala la reforma y que, para su implementación es necesario realizar adecuaciones en torno a las instalaciones del centro. Respecto a las necesidades identificadas en el diagnóstico, esta comisión dará respuesta a la ausencia de algunas de las orientaciones didácticas relativas a: la atención a la diversidad, la promoción del trabajo grupal y la optimización espacio así como crear la infraestructura necesaria para que las TIC constituyan un verdadero recurso articulado al proceso educativo.

Comisión de diseño y evaluación del proyecto escolar.

La comisión de diseño y evaluación del proyecto escolar se encargará de delimitar y definir las competencias que orientarán la actividad educativa del centro. Su

materialización quedaría constatada en el proyecto escolar. Daría respuesta la necesidad de correlacionar los planes y proyectos que operan en la escuela con el tratamiento de los contenidos curriculares.

Comisión de desarrollo pedagógico.

La comisión de desarrollo pedagógico se encargará de construir marcos de acuerdos en relación al ámbito pedagógico. Su materialización sería la práctica educativa: planeación didáctica, ejecución (de los procesos didácticos y metodológicos) e instrumentos y medios para la evaluación de los aprendizajes. Esta comisión respondería a las necesidades de planeación y en específico en preescolar a: proponer actividades de acuerdo al enfoque por competencias, proponer actividades que movilicen distintos campos del conocimiento e incorporar el uso de las TIC como otro recurso didáctico articulado a los contenidos y competencias. Respecto a la ejecución coadyuvaría a: articular los saberes de distintos campos del conocimiento, promover el uso de las TIC y emplear recursos didácticos variados y adecuados a las necesidades de aprendizaje.

En primaria en materia de planeación respondería a: proponer actividades de acuerdo al enfoque por competencias, incorporar el uso de las TIC como otro recurso didáctico articulado a los contenidos y competencias, y definir las actividades pertinentes para evaluar los aprendizajes. En relación a la ejecución contribuiría a: articular los saberes de distintos campos del conocimiento, garantizar las condiciones de aprendizaje equitativas para todos los alumnos, favorecer la práctica de valores, implementar una variedad de recursos didácticos, favorecer el uso de estrategias didácticas donde los alumnos movilicen conocimientos, habilidades y actitudes y favorecer que los alumnos reflexionen sobre los conocimientos y habilidades que adquieren.

En secundaria en materia de planeación facilitaría: proponer actividades que favorezcan el trabajo grupal e incorporar el uso de las TIC como otro recurso

didáctico articulado a los contenidos y competencias. Respecto a la ejecución contribuiría a: fomentar el trabajo en equipo y promover el uso de las TIC, articular los aprendizajes con distintos campos del conocimiento, favorecer la práctica de valores, favorecer que los alumnos reflexionen sobre los conocimientos y habilidades que adquieren y emplear una variedad de recursos didácticos

En relación a los instrumentos y medios para la evaluación permitiría en primaria y secundaria: realizar algún tipo de evaluación de los aprendizajes en cada sesión ya sea de recolección de evidencias o de evaluación continua, implementar la evaluación continua y asegurar que las estrategias de enseñanza y evaluación se correspondan.

Comisión de capacitación, acompañamiento y formación docente.

La comisión de capacitación, acompañamiento y formación docente se encargará de capacitar, asesorar y acompañar la formación del docente en relación al desarrollo de competencias así como impulsar mecanismos de formación continua para desarrollar habilidades específicas en ellos. Esta comisión no ofrecerá ninguna respuesta a alguna demanda específica del diagnóstico pero su desarrollo permitiría sostener el proceso de transformación del perfil docente implicado en la reforma educativa.

Comisión de vinculación con la comunidad.

Debido a que el desarrollo de competencias amerita un tratamiento integral, la comisión de vinculación con la comunidad se encargará de vincular el desarrollo de competencias con la comunidad, como con los padres de familia y otras instituciones quienes desde su ámbito específico podrían ayudar a difundir el sentido de las competencias y en cierta medida cooperar para su desarrollo. Esta comisión permitiría sostener el proceso de crecimiento implicado en la transformación de la reforma educativa.

Consejo consultivo.

El consejo consultivo se encargará de discutir, revisar y aprobar las acciones propuestas por el resto de las comisiones con la finalidad de asegurar una visión en conjunto de todo el trayecto educativo de educación básica. Dado que la RIEB busca una educación articulada curricular y pedagógicamente. En relación a ello, el consejo consultivo cuidará que las propuestas que las demás comisiones presenten tengan un sentido integrador y que también sean pertinentes al nivel o niveles al que van dirigidas.

4.2.1 Metodología de trabajo de los equipos.

Entre las tareas más específicas que tendrán que realizar cada una de las comisiones están: diseñar su plan de trabajo, elaborar su cronograma de actividades y construir sus propios indicadores de logro y desempeño para su evaluación.

Es importante mencionar que las acciones que integraran su plan de trabajo deberán tomar en cuenta como tareas prioritarias aquellas que respondan a las necesidades identificadas en el diagnóstico y aquellas que servirán para un crecimiento sostenido. Se prevé también que los planes de trabajo se desarrollen mediante un trabajo colaborativo que será presentado en colegiado y propuesto al consejo para su revisión y aprobación.

4.2.2 Fases de implementación de la estrategia de intervención.

Se han contemplado para la realización de la estrategia de intervención cuatro fases principales:

1.- Difusión de la estrategia de intervención.

- 2.-Constitución y definición de las comisiones: sus tareas, responsabilidades y metodología de trabajo.
- 3.-Elaboración del plan de trabajo e indicadores de logro y desempeño.
- 4.-Aprobación del plan de trabajo por el consejo consultivo para su integración al plan general.

1ª Fase: Difusión de la estrategia de intervención.

La primera fase consistirá en dar a conocer a los 19 profesores y directora general la estrategia de intervención que, de acuerdo a las posibilidades del centro, resultaría factible no solo para un segundo nivel de implementación de la reforma sino también para garantizar un proceso de crecimiento y transformación implicado en la reforma educativa.

Además de sensibilizar a los participantes sobre su importancia y alertar sobre las consecuencias de no llevar a cabo un trabajo sistemático, planificado y participativo respecto al tema; a través de sus opiniones se recuperarían las aportaciones y la afinidad o resistencia que los participantes pudieran manifestar. Con estos elementos se afinará la propuesta general.

2ª Fase: Constitución y definición de las comisiones: sus tareas, responsabilidades y metodología de trabajo.

En la segunda fase se darán a conocer los propósitos y funciones de las seis comisiones. Los profesores elijarán una comisión en particular para desempeñarse, justificando su elección en función de, su afinidad con las tareas y responsabilidades que implica, habilidades o experiencias previas. Las comisiones se conformarán por tres miembros como máximo. A través de ésta acción se esperaría recuperar la iniciativa de los profesores por participar en una comisión determinada. Al finalizar esta acción se conocerían quiénes serán los

responsables que se desempeñaran en cada comisión los cuales tendrán que ser aprobados por el consejo.

Una vez conformadas las comisiones se encargaran de revisar a detalle las tareas y responsabilidades que serán de su injerencia así como los mecanismos normativos que regularan su funcionamiento.

3ª Fase: Elaboración del plan de trabajo e indicadores de logro y desempeño.

En la tercera fase, cada comisión se encargará de elaborar su propio plan de trabajo en términos de corto, mediano y largo plazo, el cual será presentado al colectivo y aprobado con por el consejo para su posterior integración al plan general. Formularán además sus propios indicadores de logro y desempeño los cuales permitirán dar cuenta sobre los alcances y limitaciones de su trabajo. Al finalizar esta acción se esperaría que las seis comisiones tengan claridad sobre las tareas que tendrán que realizar y que además cuenten con un plan operativo para llevarlas a cabo.

4ª Fase: Aprobación del plan de trabajo por el consejo consultivo para su posterior integración al plan general.

Antes de poner en marcha el plan de trabajo de cada una de las comisiones éste será discutido por el colectivo y aprobado por el consejo para su posterior integración al plan general. Atendiendo con ello a los criterios de participación, colegialidad y sistematicidad contemplados en la estrategia de intervención.

4.2.3 Cronograma de actividades.

El cronograma de actividades esta proyectado para que la propuesta empiece a operar a partir del mes de septiembre de 2011 toda vez que se halla transitado de manera gradual por las 4 fases señaladas anteriormente: 1) difusión de la estrategia de intervención, 2) constitución y definición de las comisiones: sus tareas, responsabilidades y metodología de trabajo, 3) elaboración del plan de trabajo e indicadores de logro y desempeño, 4) aprobación del plan de trabajo por el consejo consultivo para su posterior integración al plan general.

4.1 Cronograma de actividades.

Fase	Sesiones	Mes	Actividad
Fase 1	Sesión 1	Enero	Difusión de la estrategia de intervención.
Fase 2	Sesión 2	Febrero	Constitución de las comisiones.
	Sesión 3	Marzo	Revisión y definición de las comisiones: sus tareas y responsabilidades.
	Sesión 4	Abril- Mayo	Acordar los mecanismos normativos y de metodología de trabajo que regularan el funcionamiento de las comisiones.
Fase 3	Sesión 5	Junio	Elaboración del plan de trabajo de las comisiones.
	Sesión 6	Julio	Elaboración de los indicadores de logro y desempeño de las comisiones.
Fase 4	Sesión 7	Agosto	Discusión y aprobación del plan de trabajo por el consejo consultivo para su integración al plan general.

4.2.4 Programa de actividades

El programa de actividades previas a la puesta en marcha de la estrategia de intervención para un segundo nivel de implementación de la RIEB pretende desarrollar las condiciones organizativas y metodológicas que facilitaran el progreso de la propuesta. Se prevé llevarse a cabo en siete sesiones de 2 hrs. cada una, el último viernes de cada mes partiendo desde enero del año en curso para finalizar en el mes de agosto. Por la amplitud de trabajo que implica el desarrollo de las fases se requerirá en ocasiones de más de una sesión de trabajo, como lo muestra la figura 4.1. La fase 1 se llevará a cabo en una sesión, la fase 2 en tres sesiones, la fase 3 en dos sesiones y la fase 4 en una.

En la primera sesión cada uno de los profesores recibirán los materiales de apoyo que requerirán para el desarrollo del resto de las sesiones: resultados del diagnóstico, definición de cada una de las comisiones, formato para elaborar el plan de trabajo y formato para elaborar los indicadores de logro y desempeño. En el anexo No.7 se podrán consultar los materiales para profesores.

Con el objetivo de que los profesores tengan una perspectiva global de las fases que integran la estrategia de intervención es importante que en cada una de las sesiones se recapitule lo que se ha hecho, lo que se va a hacer y lo que se hará y que además éstas transcurran en un ambiente de confianza, participación e intercambio de ideas.

Es importante señalar que la coordinación de las primeras cuatro fases de la estrategia de intervención estará a cargo de la misma persona que sustenta esta tesis. Posteriormente ya cuando se vayan haciendo las sesiones de trabajo quedará en manos del colectivo y de la aprobación del consejo consultivo la decisión. A continuación se detallará la metodología de trabajo sugerida para cada una de las sesiones.

Sesión 1

Día: viernes 28 de enero de 2011.

Duración: 2 hrs.

Propósito: Dar a conocer la estrategia de intervención.

Después de dar una breve introducción del motivo de la reunión se presentará a los profesores y directora general los resultados del diagnóstico por nivel y también de manera global a través de una presentación power point que de manera dinámica muestre las necesidades a atender. Posteriormente se procederá a explicar la estrategia de intervención, detallando su propósito y fases de desarrollo. El producto de la sesión será la recuperación de las aportaciones,

manifestaciones de afinidad o resistencia que los participantes pudieran manifestar.

Sesión 2

Día: viernes 25 de febrero de 2011.

Duración: 2 hrs.

Propósito: Conformar las comisiones.

A través de una presentación power point se expondrá a los profesores el propósito y las funciones de los seis equipos de trabajo que se requieren para el desarrollo de la estrategia de intervención. Posteriormente se les solicitará de manera voluntaria exponer de acuerdo a su experiencia y afinidad a cuál comisión desearían pertenecer. Decisión que además deberá ser aprobada por el consejo consultivo. Como producto de la sesión se elaborará un registro formal de los integrantes que integraran cada comisión.

Sesión 3

Día: viernes 25 de marzo de 2011.

Duración: 2 hrs.

Propósito: Revisar y definir las tareas y responsabilidades de las comisiones.

Una vez constituidas cada una de las comisiones, la primera actividad que realizarán será la de revisar a detalle las tareas y responsabilidades que serán de su injerencia. Las cuales serán discutidas entre sus integrantes, posteriormente se expondrán al colectivo y se aprobarán por el consejo consultivo. El producto de la sesión será la redacción explícita de las funciones que cada una de las comisiones asumirá llevar a cabo.

Sesión 4:

Día: viernes 20 de mayo.

Duración: 2 hrs.

Propósito: Acordar los mecanismos normativos y de metodología de trabajo que regularan el funcionamiento de las comisiones.

La segunda actividad que realizarán las comisiones después de haberse constituido consistirá en proponer los criterios de operación y funcionamiento a través de los cuales podrá normarse el desempeño de las comisiones. Al igual que en la sesión anterior, los criterios deberán ser discutidos entre los integrantes de cada comisión para posteriormente exponerse al colectivo y finalmente ser aprobados por el consejo consultivo. El producto de esta sesión será un documento rector que a partir de ese momento regirá la actuación de las comisiones.

Sesión 5

Día: viernes 24 de junio.

Duración: 2 hrs.

Propósito: Elaborar el plan de trabajo.

Por medio de una sesión-taller, la tercera actividad que realizarán las comisiones después de haberse constituido será la de elaborar su propio plan de trabajo en términos de corto, mediano y largo plazo. El producto de la sesión será la entrega del mismo al consejo consultivo para su revisión y posterior aprobación.

Sesión 6

Día: viernes 29 de julio.

Duración: 2 hrs.

Propósito: Elaborar los indicadores de logro y desempeño.

En una sesión-taller, la cuarta actividad que realizarán las comisiones será la de formular los indicadores de logro y desempeño a través de los cuales se podrán estimar los alcances y limitaciones de su trabajo. El producto de la sesión será la entrega de los mismos al consejo consultivo para su revisión y posterior aprobación.

Sesión 7

Día: viernes 13 de agosto.

Duración: 2 hrs.

Propósito: Discutir y aprobar el plan de trabajo para su integración al plan general.

A manera de plenaria las seis comisiones presentarán de manera sintética su plan de trabajo el cual una vez discutido por el colectivo y aprobado por el consejo consultivo quedará integrado al plan general para ponerse en marcha al comienzo del ciclo escolar 2011-2012. El ejercicio será conducido por el consejo consultivo quién se encargará de hacer recomendaciones desde una visión de integración y articulación de los mismos. El producto de la sesión será la integración de los planes de trabajo al proyecto escolar.

4.3 Recomendaciones para la implementación de la estrategia de intervención.

La estrategia de intervención que se ha propuesto ha sido diseñada tomando en cuenta de manera rigurosa las características y posibilidades del centro, sin embargo, al no existir aún una confirmación expresa de su puesta en marcha tal y como ha sido planteada, es que se sugieren algunas recomendaciones que podrían facilitar su desarrollo.

- La primera de ellas sería contemplar una fase de prueba piloto a lo largo de un ciclo escolar, sólo con dos o tres comisiones

- Otra sugerencia sería constituir las comisiones de manera paulatina en función de las prioridades que de manera concensuada se reconozcan en el centro.
- Aunque el funcionamiento de todas las comisiones es importante, una conformación estratégica de las comisiones podría ayudar a graduar y madurar la estrategia de intervención tomando como base la experiencia que se valla adquiriendo.
- También, podría probarse reducir no las comisiones sino dimensionar las tareas que éstas harían con el propósito de progresar en la consecución de las metas.
- Por último, respaldar la estrategia no sólo con un consentimiento verbal sino también con la suficiente inversión material que garantice su implementación.

4.4 Instrumentos para documentar, dar seguimiento y sistematizar el proceso.

Para *documentar* el proceso de implementación de la estrategia de intervención genérica se prevé emplear un portafolio electrónico de evidencias para recopilar información relativa a: 1) las actividades que se implementarán en cada una de las 4 fases, 2) los resultados de los instrumentos de evaluación y monitoreo, y 3) reflexiones y testimoniales de los participantes. Con ello se busca auto evaluar los logros que se van consiguiendo en torno a:

- Se lleva a cabo lo planeado
- Existe una gestión colaborativa
- Se realiza un control de la ejecución
- Afecta y modifica la cultura escolar en relación a la planificación, sistematización y participación.

Las evidencias deberán mostrar con claridad la evolución del proceso y éstas podrían ser: las actas de acuerdos de las sesiones de trabajo colegiado, los resultados de los instrumentos de evaluación y monitoreo, fotografías de las sesiones y las producciones de las comisiones.

Para dar *seguimiento* a la estrategia genérica se contempla llevar a cabo una bitácora de seguimiento con la cual se intenta recuperar todos los sucesos que tuvieron lugar durante la realización de las actividades, las fallas, los cambios que hicieron etc. y con poder tomar decisiones a futuro.

4.2 Bitácora de seguimiento.

1ª Fase Difusión de la estrategia de intervención					
Fecha	Lugar	Actividad programada	Pendiente o acuerdo	Estado	Comentario
28/Enero /2011					
2ª Fase Constitución y definición de las comisiones: sus tareas, responsabilidades y metodología de trabajo					
25/Feb/2011					
25/Mar/2011					
20/May/2011					
3ª Fase Elaboración del plan de trabajo e indicadores de logro y desempeño					
24/Jun/2011					
29/Jul/2011					
4ª Fase Aprobación del plan de trabajo por el consejo consultivo para su posterior integración al plan general					
13/Ago/2011					

Para *evaluar* la estrategia se prevé elaborar un reporte constituido por cinco secciones o apartados. En la primera se describirán de manera breve las necesidades y problemática (de acuerdo los resultados del diagnóstico) así como los objetivos de la estrategia de intervención que se propuso, en la sección II, se registrarán las actividades que se llevaron a cabo. En la sección III, se reportarán los logros obtenidos respecto a los objetivo. Posteriormente en el apartado IV se

referirán los cambios que tuvieron que hacerse en relación a lo que se tenía esperado realizar. Finalmente se hará mención a los aprendizajes obtenidos por el equipo y como organización.

4.3 Reporte de Evaluación.

I.- Introducción.
II.-Resumen de actividades.
III.-Resultados obtenidos. Se citan los logros obtenidos respecto a los objetivos.
IV.-Cambios entre lo planeado y lo realizado. Se citan los cambios en relación a lo que se tenía esperado realizar.
V.-Aprendizajes obtenidos.

4.4 Indicadores e instrumentos.

Indicadores (qué observar)	Instrumentos (cómo observar)
Participación de los docentes Producciones de las comisiones Controles de la ejecución Modificaciones en la cultura escolar Actividades diferentes al actuar cotidiano	Portafolio de evidencias Planeación didáctica de los profesores. Reporte de los proyectos desarrollados en el centro.
Actividades realizadas	Bitácora de seguimiento
Resultados obtenidos de la estrategia de intervención ¿Cuál es la mejora en la situación detectada	Reporte de evaluación- análisis comparativo

El seguimiento específico del trabajo realizado por cada una de las comisiones se establecerá en el propio plan de trabajo que éstas elaborarán en la 5ª sesión de trabajo. En él se les solicitará cumplir con un formato el cual puede consultarse en el anexo No.7 y, que requiere que las comisiones estipulen sus estrategias y acciones de seguimiento así como sus indicadores de logro y desempeño.

4.5 Avances de la aplicación.

Como se tenía contemplado de acuerdo al cronograma de actividades expuesto en el apartado 4.2.3, la primera sesión de trabajo con el equipo docente, correspondiente a la primera fase de implementación de la estrategia de intervención, dedicada a la difusión de la misma se llevó a cabo el día viernes 28 de enero en el horario destinado a las reuniones de trabajo colegiado de las 12: 00 p.m. a las 14:00 p.m. A la sesión acudieron 14 de 19 profesores convocados. Registrándose un total de 5 ausencias, 4 de secundaria y 1 de primaria.

Reporte

La sesión fue presidida por la directora general quien al comienzo dio a conocer la agenda de trabajo siendo el primer punto a tratar el dar a conocer a todos los profesores la estrategia de intervención, que de acuerdo a las posibilidades del centro, resultaría factible no sólo para un segundo nivel de implementación de la reforma sino también para garantizar un proceso de crecimiento y transformación implicado en la reforma educativa.

Antes de que la coordinadora de la sesión expusiera a los profesores la presentación de la propuesta se dio una breve introducción del tema mencionando la importancia y las ventajas que representaría implementar la reforma bajo una

perspectiva sistemática, planificada y participativa que involucre a los distintos actores del centro y que logre coordinar los esfuerzos individuales.

Asimismo se les exhorto sentirse en confianza para intercambiar cualquier duda o inquietud que pudiera surgir en el proceso, dado que la comprensión tanto de los resultados del balance como de la propuesta de intervención tendría un rol determinante para encausar las futuras acciones que pudieran enmarcar el próximo ciclo escolar.

La exposición contempló dos momentos:

- 1º Mostrar y comentar el balance de la implementación de la RIEB en el centro.
- 2º Explicar la propuesta de intervención y el plan para su desarrollo.

A través de la presentación del balance de resultados los profesores pudieron apreciar los avances y las deficiencias por las cuales el centro escolar esta atravesando tanto por nivel como de manera global y que impiden obtener logros en el avance de la concreción de la reforma. Los profesores reaccionaron positivamente al contar con información objetiva que les permitiera orientar las acciones posteriores. Además, reconocieron en los resultados del balance un recurso valioso para prever las futuras decisiones. También respaldaron los resultados con ejemplos anecdóticos que compartieron con los demás.

Entre los resultados que captaron mayor atención y participación de los profesores fueron: la necesidad de incorporar el uso de las TIC como otro recurso didáctico articulado a los contenidos y las competencias y el avance en la aplicación de la reforma que presentó preescolar más no así en su comprensión conceptual.

Al presentar la propuesta de intervención se hizo especial énfasis a los criterios a los que obedece, entre los que se destacan: 1) sistematización,

planificación y participación; que en este momento no existen en la gestión del centro, 2) alta compatibilidad con la forma de trabajar de la institución, 3) marco de trabajo (RIEB) y 4) el proyecto escolar como eje de su sustento.

Asimismo se expusieron algunas sugerencias que pudieran hacer más viable aún la propuesta, como contemplar una fase de prueba piloto, constituir las comisiones de manera paulatina, conformar las comisiones de manera estratégica y dimensionar las tareas de cada una de las comisiones.

Al finalizar, algunas dudas que manifestaron los profesores fueron las siguientes:

Las profesoras de preescolar preguntaron ¿cómo se llevaría a cabo el trabajo en equipo dado que los horarios entre los profesores no son compatibles? En ese sentido, se aclaró que lo idóneo sería trabajar presencialmente con todos los integrantes de la comisión, sin embargo, la ausencia física no eximirá el trabajo ni la participación a través de otros medios o estrategias compensatorias igualmente válidas dado que lo importante es coordinar los esfuerzos individuales e involucrar a todos los profesores.

Las profesoras de primaria preguntaron ¿qué lugar tendrían los planteamientos que sugiere AMCO (Advanced Method Corporation) en las comisiones propuestas?, dado que cómo está planteado sugiere trabajar varias agendas al mismo tiempo, la de la inspección, la de AMCO y la de la escuela. Y la respuesta fue que, efectivamente, de los tres niveles, hasta este momento sólo primaria trabaja con AMCO, sin embargo, sus principios pedagógicos no son distintos a los que se solicitan en la inspección o al interior de la escuela, justamente el trabajo de cada una de las comisiones posibilitaría organizar, planificar y sistematizar lo que hasta este momento se percibe como fragmentado o distinto.

Los profesores de secundaria preguntaron ¿qué tan viable resultaba proponer una comisión de ajuste y adaptación al centro? al entender la responsabilidad de esta comisión ligada al trabajo manual y no al hecho de girar recomendaciones o elaborar sugerencias que posibiliten adaptar las instalaciones para distintos usos.

Una vez discutidas las interrogantes anteriores, se les recordó a los profesores que la propuesta de intervención, es también una oportunidad para desarrollar sus recursos personales y elevar la calidad del perfil del profesor en el marco de las competencias dado que no se pueden formar individuos capaces de hacer frente a las demandas de una sociedad que se encuentra en continuo cambio si ellos mismos no fortalecen su propia formación.

Ya para finalizar la sesión se acordó ampliar las definiciones de las comisiones atendiendo a las interrogantes discutidas previamente:

- 1) Precisar la definición de la comisión de ajuste y adaptación del centro cuyo trabajo deberá entenderse en un sentido creativo y no manual.
- 2) Incluir en las definiciones los planteamientos de AMCO y que solicita la inspección para armonizar el trabajo en una sola dirección.
- 3) Aclarar que el trabajo que los miembros realizaran al interior de las comisiones no se sujetara a su presencia física dando oportunidad a utilizar otros medios compensatorios.

Con el registro de estos acuerdos se dio por concluida la primera sesión. En el anexo No. 8 se encuentra la minuta completa de la 6ª Reunión de Trabajo Colegiado.

En virtud de que tanto la directora general como los profesores percibieron como viable la propuesta de intervención mostrándose dispuestos a trabajar a favor de ella es que se ya se puede afirmar que sí se llevarán a cabo las cuatro primeras fases de intervención encaminadas a desarrollar las condiciones organizativas y metodológicas que determinaran el desenvolvimiento posterior de las 6 comisiones. No sin antes tomar en cuenta la realización de algunos ajustes menores, en específico, la ampliación de la definición del trabajo de algunas de ellas.

Segundo avance de la aplicación.

Durante la semana del 31 de enero al 4 de febrero se realizó un sondeo entre los profesores para conocer de manera informal qué comisión les gustaría conformar. Al respecto 6 de 19 profesores ofrecieron más de tres opciones y refirieron sentirse conformes si llegaran a quedar en cualquiera de ellas. Los 13 profesores restantes refirieron una sola opción de las cuales las más frecuentes fueron las de diseño y evaluación del proyecto escolar y de vinculación con la comunidad. Cabe mencionar que la comisión que no fue mencionada en ninguno de los casos fue la de ajuste y adaptación del centro.

Se destaca que entre los profesores que ofrecieron más de tres opciones correspondían a los niveles de preescolar y secundaria, esto posiblemente como reflejo de una mayor familiarización conceptual o experiencia previa en la implementación de la reforma.

Este sondeo ratificó el interés de los profesores para la conformación de las comisiones, además permitió identificar que existen 6 profesores que se perciben con la confianza de funcionar en cualquiera de por lo menos 3 comisiones.

Hasta este punto son los avances en la aplicación de la estrategia de intervención que es posible reportar dado el proceso que llevó la realización de

este trabajo y que imposibilitó avanzar más. Se espera continuar con el desarrollo de las siguientes fases atendiendo a los criterios planificados.

REFLEXIONES Y PROSPECTIVA

El interés por el tema de las reformas educativas ha sido una constante en los últimos años así como el desencanto por sus resultados. Miranda (2002) afirma que hoy en día parece haber un acuerdo muy generalizado sobre el fracaso de las reformas escolares puestas en marcha por las administraciones educativas y sobre la dificultad de conseguir que las instituciones escolares hagan suyos proyectos de innovación o mejoras educativas.

Una de las reacciones más frecuente es acomodarse a las mínimas exigencias burocráticas sin realizar ningún cambio significativo de concepción o actitud. Esto debido a que los centros abordan su implementación por obligación, sin encontrarles mucho sentido. También, por otra parte, puede ocurrir, lo que Díaz Barriga (1995) calificó como compulsión por el cambio refiriéndose a los abordajes apresurados poco sustentados (superficiales) y acrílicos que tampoco logran el cambio que se pretende generando un impacto prácticamente inexistente en las prácticas educativas.

Más allá de la prisa con la que se quieran materializar todos los cambios que constituyen una reforma educativa como lo es en este caso la RIEB, resulta conveniente abordar con mayor detenimiento los procesos de cambio que implican, para permitir que realmente sean asumidos por quienes los van a poner en práctica y se conviertan en acciones educativas reales.

Es por ello que aunque en estos momentos los centros y los profesores están obligados a aplicar la reforma también tienen el derecho, como lo dice Escamilla (2008) de hacerlo en función de su entorno y de los recursos con los que dispongan ya que a pesar de que existan múltiples prescripciones y decretos en relación a su aplicación, estas disposiciones no regulan la forma concreta en que deban y puedan materializarse en cada institución.

Decisiones de éste tipo competen a cada centro escolar en función del principio de su autonomía organizativa y curricular que ejerza. Evidentemente lograr avances en la implementación de la reforma se trata de una tarea

compleja, sin embargo, no dejar el tema a la improvisación o al azar ayudará en gran medida a garantizar su tratamiento y proyección. Lo fundamental es como lo dice Escamilla (2008) que cada quien tome su cuota de responsabilidad y que cada institución haga su propio trabajo para que todos esos cambios no se queden en un plano discursivo sino que realmente se incorporen a la mejora de los procesos educativos.

Por otra parte, la realización de este proyecto de intervención me dió la oportunidad de ahondar sobre las políticas educativas que subyacen al tema de las reformas. Con ello me di cuenta como el discurso de la innovación, de la necesidad de incorporar nuevos modelos, conceptos o formas de trabajo ha sido una constante en México por lo menos en los últimos 40 años. Sin embargo, para nadie es desconocido que las experiencias obtenidas de anteriores reformas no han sido tan alentadoras como para dejar de desconfiar de “otra nueva reforma”, sin embargo, eso no impide implicarse y trabajar más allá del cambio por decreto.

En lo que si se puede coincidir es que, la escuela no puede quedarse en el cuaderno y el lápiz, ni el trabajo docente reducido a prácticas expositivas aisladas de la realidad social y sin el uso de los avances tecnológicos, razón por la cual los centros escolares están llamados necesariamente a renovarse como espacio y como organización desde la gestión.

Ya de manera particular el incorporar elementos novedosos en el centro escolar en que se hizo este proyecto de intervención ha representado una ardua tarea de reflexión, de construcción de conocimientos y de desarrollo de nuevas competencias, que todavía no concluye y que incluso su implementación indudablemente requerirá de un esfuerzo sostenido y de reconstrucción constante.

Respecto a mi perspectiva sobre la gestión de la mejora en los centros educativos coincido con Sylvia Schmelkes (2003) cuando afirma que “no se trata de hacer grandes cambios sino muchas pequeñas mejoras en todas las áreas en todos los procesos, con la participación del director, de todos los

maestros y de todos los agentes que participan en el proceso”. Justo el diseño de intervención aquí planteado representa esa búsqueda de mejoramiento, es un aporte orientador para emprender y responsabilizarse en conjunto y así afrontar con más y mejores herramientas una problemática en particular.

Uno de los retos más importantes para el logro de esta propuesta es que las autoridades institucionales se impliquen en el desarrollo de sus equipos y la transformación de los centros como una meta deseable y alcanzable. Que hagan significativo que los docentes se comprometan en un proceso de reforma educativa, organizacional y personal.

Finalmente al revisar la experiencia formativa durante la maestría, es importante rescatar el énfasis que se le da a la reflexión y al análisis, para reconocer lo que sucede en los espacios educativos, profundizar sobre su funcionamiento y ámbitos de gestión, así como la adquisición de elementos teóricos y metodológicos de quienes toman las decisiones en las escuelas para hacer posible el cambio y la renovación.

Bibliografía

- BRUNNER, J. (2000), *Globalización y futuro de la educación: tendencias, desafíos, estrategias*. En OREALC-UNESCO: Seminario sobre perspectivas de la educación en América Latina y el Caribe. OREALC: Santiago de Chile.
- DÍAZ, A. (2006), *El enfoque por competencias en la educación ¿una alternativa o un disfraz de cambio?* Recuperado Diciembre 22, 2010 de <http://redalyc.uaemex.mx>.
- ESCAMILLA, A. (2008), *Las competencias básicas. Claves y propuestas para su desarrollo en los centros*. España: Grao.
- FRIGERIO G. & POGGY M. (1995), *Las instituciones educativas Cara y Ceca, elementos para su gestión*. Argentina: Troquel.
- GAJARDO, M. (1999), *Reformas educativas en América Latina*. Recuperado Octubre 29, 2010 de www.oei.es/reformaseducativas/reformas_educativas_AI_balance_gajardo.pdf.
- MIRANDA, M. (2002), *La supervisión escolar y el cambio educativo. Un modelo de supervisión para la transformación, desarrollo y mejora de los centros*. Recuperado Febrero 10, 2011 de <http://www.ugr.es/~recfpro/rev61ART5.pdf>.
- ITESO (2002), *Guía de Autoestudio. Trabajo colegiado en la escuela*. Universidad Iberoamericana ITESO.
- PERRENOUD, P. (1996), *La profesión docente entre la proletarización y la profesionalización* en Perspectivas, núm. 3, XXVI. Bruselas, Bélgica, pp. 549-56.
- PERRENOUD, P. (2004), *Diez nuevas competencias para enseñar*. México: SEP-BAM.
- PERRENOUD, P. (2001), *La formación de los docentes en el siglo XXI* en Tecnología Educativa, núm. 3, XIV. Santiago, Chile, pp. 503-523
- SANTILLANA (2008), *ABC de la reforma integral de la educación básica*. México: Santillana.
- SCHMELCKES, S. (2003), *Hacia una mejor calidad de nuestras escuelas*. Antología de Lecturas (pp.3-6). Universidad Iberoamericana ITESO.

SECRETARIA DE EDUCACIÓN PÚBLICA (2006), *Orientaciones generales para la elaboración de la normatividad en las entidades federativas. Del gobierno y funcionamiento de las escuelas de educación básica*. México: SEP.

SECRETARIA DE EDUCACIÓN PÚBLICA (2006), *Plan de estudios de secundaria*. México: SEP.

SECRETARIA DE EDUCACIÓN PÚBLICA (2007), *Programa sectorial de educación 2007-2012*. México: SEP.

SECRETARIA DE EDUCACIÓN PÚBLICA (2008), *Plan de estudios. Educación Básica Primaria*. México: SEP.

SECRETARIA DE EDUCACIÓN JALISCO (2008), *Documento de apoyo para fortalecer la transformación de las prácticas educativas*. Zapopan, Jalisco: SEJAL.

SECRETARIA DE EDUCACIÓN PÚBLICA (2009), *Reforma Integral de la Educación Básica*. Diplomado para maestros de primaria. México: SEP.

SECRETARIA DE EDUCACIÓN PÚBLICA (2009), *Plan de estudios 2009 Educación Básica Primaria*. México: SEP.

SECRETARIA DE EDUCACIÓN PÚBLICA (2010), *Curso básico de formación continua para maestros en servicio, planeación didáctica para el desarrollo de competencias en el aula 2010*. México: SEP.

TEJEDA, F. (2004), *La gestión del cambio: el papel de los directivos ante la innovación* Antología de lecturas (pp.158-187) Universidad Iberoamericana ITESO.

UNESCO (1990), *Declaración mundial sobre la educación para todos*. Recuperado Octubre 29, 2010 de www.unesco.org/efa.

UNESCO (2005), *¿Hacia la educación para todos a lo largo de toda la vida?* Recuperado Diciembre 09, 2010 http://formacioncontinua.sep.gob.mx/sites/cursobasico09/anexos/3-Hacia_las_sociedades_del_conocimeinto_UNESCO.pdf.

ANEXOS

ANEXO No. 1 ENCUESTA APLICADA A PROFESORAS DE PREESCOLAR.

ENCUESTA SOBRE LA AUTO APRECIACIÓN DE DOMINIO DE LOS PROFESORES

La siguiente encuesta tiene el propósito de conocer la auto apreciación de dominio que tienen los profesores del centro en relación a los elementos metodológicos y didácticos que propone la reforma para cada uno de los componentes de la práctica educativa: 1) planeación, 2) ejecución e 3) instrumentos y medios para la evaluación de los aprendizajes.

Instrucciones. Marca la opción que más se asemeje a lo que tú consideras que realizas

Planeación	Siempre	Algunas veces	Rara vez	Nunca
1.- Antes de planear tengo claridad de la competencia que los alumnos desarrollarán.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2.- Considero las capacidades, conocimientos previos y contexto de los alumnos.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3.- Planeo actividades donde los alumnos pongan en práctica sus conocimientos, habilidades y actitudes.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4.- Correlaciono los programas y proyectos que operan en la escuela con el tratamiento de los contenidos curriculares.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Ejecución	Siempre	Algunas veces	Rara vez	Nunca
5.- Desarrollo experiencias de aprendizaje diferenciadas (considerando las capacidades, aptitudes y estilos de aprendizaje de los alumnos).	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6.- Fomento el trabajo en equipo.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7.- Articulo los saberes de los distintos campos del conocimiento.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8.- Promuevo la práctica cotidiana de valores.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9.- Vinculo los aprendizajes del aula a situaciones de la vida cotidiana.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10.- Promuevo el uso de tecnologías de información y comunicación como otro recurso didáctico.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11.- Empleo recursos didácticos variados y adecuados a las necesidades de aprendizaje.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12.- Animo a los alumnos a aprender por sí mismos.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Instrumentos y medios para la evaluación de los aprendizajes	Siempre	Algunas veces	Rara vez	Nunca
13.- Implemento la evaluación continua basado en el acopio y registro de evidencias de los aprendizajes.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
14.- Los criterios que utilizo para evaluar a los alumnos corresponden con el enfoque por competencias.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
16.- Las estrategias de evaluación que empleo me permiten identificar los logros y las dificultades que tienen los alumnos.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

ANEXO No. 2 ENCUESTA APLICADA A PROFESORES DE PRIMARIA Y SECUNDARIA.

ENCUESTA SOBRE LA AUTO APRECIACIÓN DE DOMINIO DE LOS PROFESORES

La siguiente encuesta tiene el propósito de conocer la auto apreciación de dominio que tienen los profesores del centro en relación a los elementos metodológicos y didácticos que propone la reforma para cada uno de los componentes de la práctica educativa: 1) planeación, 2) ejecución e 3) instrumentos y medios para la evaluación de los aprendizajes.

Instrucciones. Marca la opción que más se asemeje a lo que tú consideras que realizas.

Planeación	Siempre	Algunas veces	Rara vez	Nunca
1.-Antes de planear tengo claridad de la competencia que los alumnos desarrollarán.				
2.-Considero las capacidades, conocimientos previos y contexto de los alumnos.				
3.- Planeo actividades donde los alumnos pongan en práctica sus conocimientos, habilidades y actitudes.				
4.-Correlaciono los programas y proyectos que operan en la escuela con el tratamiento de los contenidos curriculares.				
5.-Tomo en cuenta los propósitos y el enfoque de las asignaturas para guiar y facilitar la enseñanza.				

Ejecución	Siempre	Algunas veces	Rara vez	Nunca
6.-Desarrollo experiencias de aprendizaje diferenciadas (considerando las capacidades, aptitudes y estilos de aprendizaje de los alumnos).				
7.- Realizo actividades a través de las cuales los alumnos reflexionan sobre los conocimientos y habilidades que adquieren.				
8.- Fomento el trabajo en equipo.				
9.- Articulo los saberes de distintos campos del conocimiento.				
10.- Promuevo la práctica cotidiana de valores.				
11.- Vínculo los aprendizajes del aula a situaciones de la vida cotidiana.				
12.- Promuevo el uso de tecnologías de información y comunicación como otro recurso didáctico.				
13.-Empleo recursos didácticos variados y adecuados a las necesidades de aprendizaje.				
14.- Animo a los alumnos a aprender por sí mismos.				

Instrumentos y medios para la evaluación de los aprendizajes	Siempre	Algunas veces	Rara vez	Nunca
15.-Implemento la evaluación continúa basado en el acopio y registro de evidencias de los aprendizajes.				
16.- Los criterios que utilizo para evaluar a los alumnos corresponden con el enfoque por competencias.				
17.- Las estrategias de evaluación que empleo me permiten identificar los logros y las dificultades que tienen los alumnos.				
18.- Aseguro que las estrategias de enseñanza y de evaluación se correspondan.				

ANEXO No. 3 LISTA DE COTEJO PARA EL ANÁLISIS DE LA PLANEACIÓN DIDÁCTICA.

LISTA DE COTEJO PARA EL ANÁLISIS DE LA ORGANIZACIÓN DEL TRABAJO EN EL AULA

Profesor (a) _____ Asignatura _____
 Nivel _____ Grado _____

Instrucciones. Marca con √ según corresponda en cada renglón.

	SI	NO
1.- Enuncia algún tipo de competencia.		
2.- Propone actividades de acuerdo al enfoque por competencias (contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales).		
3.- Propone actividades tomando en cuenta las capacidades, conocimientos previos y contexto de los alumnos.		
4.- Propone actividades que favorecen el trabajo grupal.		
5.- Propone actividades que incluyen la práctica de valores.		
6.- Propone actividades que movilizan saberes de distintos campos del conocimiento.		
7.- Propone actividades que favorecen la autonomía del alumno.		
8.- Propone actividades que favorecen la participación de todos los alumnos.		
9.- Incorpora el uso de tecnologías de la información y comunicación como otro recurso didáctico.		
10.- Propone alguna actividad para evaluar los aprendizajes.		

ANEXO No. 4 GUÍA DE OBSERVACIÓN DE LAS PRÁCTICAS DOCENTES PARA LOS TRES NIVELES EDUCATIVOS.

GUÍA PARA LA OBSERVACIÓN DE LA PRÁCTICA DOCENTE

Profesor (a) _____ Asignatura _____
 Nivel: _____ Grado _____
 Fecha _____ Horario _____

Instrucciones. Observe una clase y registre en los espacios correspondientes la información requerida.

1.- El maestro (a), ¿comienza a trabajar a partir de los conocimientos previos de los alumnos? A. No B. Sí ¿cómo?
2.- El maestro (a), ¿favorece el uso de estrategias didácticas donde los alumnos movilizan conocimientos, habilidades y actitudes? A. No B. Sí ¿cómo?
3.- El maestro (a), ¿articula los aprendizajes con saberes de distintos campos del conocimiento? A. No B. Sí ¿cómo?
4.-El maestro (a), ¿garantiza que las condiciones de aprendizaje sean equitativas para todos los alumnos? A. No B. Sí ¿cómo?
5.- El maestro (a), ¿favorece el trabajo grupal? A. No B. Sí ¿cómo?
6.- El maestro (a), ¿favorece que los alumnos reflexionen sobre los conocimientos y habilidades que adquieren? A. No B. Sí ¿cómo?
7.- El maestro (a), ¿favorece la práctica de valores? A. No B. Sí ¿cómo?
8.- El maestro (a), ¿emplea una variedad de recursos didácticos? A. No B. Si ¿cuáles?
9.-El maestro (a) ¿realiza algún tipo de evaluación de los aprendizajes durante la sesión? A. No B. Si ¿cuál?

ANEXO No. 5 DEVOLUCIÓN DE LOS RESULTADOS DEL DIAGNÓSTICO.

Resultados que fueron presentados a la directora general del centro, a las coordinadoras de preescolar y secundaria y a una profesora de cada nivel respectivamente.

<p>1) Desde la auto apreciación de los profesores de los tres niveles en materia de planeación se identificó la necesidad de: correlacionar los planes y proyectos que operan en la escuela con el tratamiento de los contenidos curriculares.</p> <p>2) Para preescolar y primaria las necesidades identificadas en materia de planeación fueron: proponer actividades de acuerdo al enfoque por competencias. Y, en primaria solamente: proponer alguna actividad para evaluar los aprendizajes ya sea de recolección de evidencias o de evaluación continua. Aunque esto sólo a nivel de la práctica en el aula dadas las ausencias detectadas en el análisis de la planeación.</p>
--

- 3) Respecto a la ejecución preescolar no presentó alguna necesidad específica debido a que las nueve orientaciones didácticas sugeridas por la SEP para un mejor aprovechamiento de los Planes y Programas de Estudio estuvieron presentes.
- 4) En primaria la necesidad identificada en materia de ejecución desde la auto apreciación de las profesoras fue: articular los saberes de distintos campos del conocimiento. Mientras que desde la observación de las prácticas docentes fueron: garantizar las condiciones de aprendizaje equitativas para todos los alumnos, favorecer la práctica de valores, emplear una variedad de recursos didácticos, favorecer el uso de estrategias didácticas donde los alumnos movilicen conocimientos, habilidades y actitudes, favorecer que los alumnos reflexionen sobre los conocimientos y habilidades que adquieren, realizar algún tipo de evaluación de los aprendizajes y articular los saberes de distintos campos del conocimiento.
- 5) En secundaria las necesidades identificadas en materia de ejecución desde la auto apreciación de los profesores fueron: fomentar el trabajo en equipo y promover el uso de las TIC como otro recurso didáctico. Mientras que desde la observación de las prácticas docentes fueron: articular los aprendizajes con distintos campos del conocimiento, favorecer la práctica de valores, favorecer el trabajo grupal, favorecer que los alumnos reflexionen sobre los conocimientos y habilidades que adquieren, emplear una variedad de recursos didácticos y realizar algún tipo de evaluación de los aprendizajes.
- 6) De manera transversal desde el análisis de la planeación didáctica se identificó la necesidad de incorporar el uso de las TIC como otro recurso didáctico articulado a los contenidos y competencias.

Preguntas guía para recuperar las opiniones de las participantes:

¿Cuál es tu opinión acerca de los resultados?

- 1) ¿Cómo se podría dar respuesta a las necesidades identificadas en el diagnóstico?
- 2) ¿Qué acciones podrían emprender el equipo directivo y docente al respecto?
- 3) ¿Qué sugerencias para un segundo nivel de implementación de la reforma?

Respuestas de coordinadoras de cada nivel:

Preescolar (coordinadora)

1.- De manera muy general me parece que los resultados reflejan de alguna manera lo que a cada nivel se le exige de manera oficial trabajar respecto a la reforma. Creo que cada nivel ha hecho lo que ha estado a su alcance pero nada más y eso se nota.

2.- Antes que nada reconociendo que la aplicación de la reforma no ha sido fácil, exige una comprensión teórica que de momento cuesta mucho trabajo asimilar y mucho más llevar a la práctica. Yo te podría decir que apenas estamos en una etapa de familiarización todavía sin un dominio pleno y en intentos de algunas acciones.

3.- Bueno..., en preescolar ha funcionado el intercambiar puntos de vista respecto a nuestro trabajo, retroalimentar constantemente lo que hacemos, llegar a acuerdos y cumplirlos.

4.- Sugeriría ir paso a paso, es decir, no desesperarse porque a veces te piden cambios muy radicales pero poco efectivos, incluso contraproducentes sobre todo cuando nadie tiene la capacitación suficiente como para llevarlos a cabo, también sería útil ser críticos con todo lo que pide la reforma, cuestionarse qué es lo esencial; qué es lo que se

adapta más a tus necesidades, sino estarías sacrificando muchas cosas valiosas, finalmente la reforma es una propuesta no una receta a seguir al pie de la letra.

Primaria (coordinadora y directora general)

1.- Los resultados me dicen que efectivamente primaria presenta una clara desventaja respecto al trabajo que vienen realizando los otros dos niveles, lo que exige mayor trabajo y cuidado, ya que lo que ahorita se presenta como desfase podría convertirse con facilidad en un auténtico rezago sino se hace nada para contrarrestarlo.

2.- A un año previo a que toda la primaria funcione conforme a la reforma y pensando en una vía que podría ayudar a fortalecer los resultados sería una reconceptualización del trabajo docente a la luz de las nuevas orientaciones didácticas con un acompañamiento como muy cercano y puntual de lo que se espera de ellos.

3.- Primeramente clarificar qué es lo que se pide para lograr qué; ya que si lo esencial no está resuelto seguramente no se podrá avanzar; otra acción importante sería ordenar los cambios que se pretenden ver reflejados y dónde, en los alumnos, en los docentes, en la escuela, etc.

4.- Bueno, yo no consideraría que primaria se encuentre en un primer nivel de apropiación de la reforma ya que ni siquiera ha concluido su aplicación, sin embargo, sí podría pensar en un plan tomando como referencia la experiencia de los dos niveles, preescolar, y secundaria para reducir la distancia en su comprensión y aplicación.

Secundaria (coordinadora)

1.- Observo avances en preescolar y secundaria a pesar de no existir una acción originada al interior de la escuela que favorezca y oriente la aplicación de la reforma como tal. De primaria pues es entendible que todavía no se observen como muchos avances.

2.- En este nivel ha ayudado mucho el trabajo que hace la inspección para que los maestros de secundaria vayan transformando poco a poco su práctica, se den cuenta qué es necesario cambiar o qué es necesario mejorar, por ejemplo, se ha recibido capacitación en relación a la planeación y evaluación de competencias, elaboración de reactivos, rubricas, implementación del portafolio de trabajo; también se cuenta con un plan de trabajo anual el cual contempla video grabaciones de clase, asesorías periódicas a la escuela así como un blog para intercambiar experiencias entre maestros y escuelas que comparten el mismo sector. Aunque ha costado mucho trabajo empezar a trabajar con esa dinámica definitivamente se pueden reconocer avances.

3.- Para fortalecer los resultados considero importante seguir las recomendaciones que nos hace el personal de la inspección, tener apertura frente al cambio y permitirse aprender tanto de las dificultades como de los intentos realizados. En resumidas cuentas se trata de vencer inercias.

4.- Un 2º nivel probablemente requeriría aceptar dentro de la cultura escolar esos cambios no como una exigencia externa sino como una convicción para la cual se quiere o no trabajar. Facilitar los medios, poner la carretera por la que transiten esos cambios sería la próxima prioridad que yo podría decir en este momento.

Preescolar (profesora)

- 1.-Me parecen discrepantes entre niveles, sin embargo, revelan lo que hace falta por hacer como correlacionar los planes y proyectos de la escuela con los contenidos.
- 2.-Avanzando poco a poco de manera conjunta.
- 3.- Analizar lo que se requiere para que éstos cambios sucedan, como mayor capacitación, más entrenamiento, más sesiones de intercambio de experiencias, etc.
- 4.- Bueno, lo que pasa es que hablar de la reforma es como muy amplio, pero bueno un 2º momento exigiría mayor compromiso, intencionar más acciones a favor de su aplicación, como más capacitación.

Primaria (profesora)

- 1.- Poco favorables para primaria y al mismo tiempo preocupante por el tiempo y el trabajo que va a tomar armonizar el trabajo de todo el trayecto.
- 2.- Me parece que en primer lugar, es necesario esperar, dar tiempo a que se asimilen las nuevas formas de trabajo.
- 3.- Pensar en los cambios que contempla la reforma en términos de fases y etapas susceptibles de llevar a la práctica.
- 4.- Si ya existió un primer nivel como muy espontáneo, muy en términos de familiarización, un segundo nivel requeriría mayor fundamentación y contextualización de las acciones a luz de las propias necesidades.

Secundaria (profesora)

- 1.- Me parecen útiles porque permiten conocer qué fortalezas y qué necesidades están presentando cada uno de los niveles.
- 2.- Hablando por mí, mayor compromiso.
- 3.- Capacitarse más, porque esta reforma exige otra forma de entender lo que se hace en la escuela pero de manera global.
- 4.- Dejar de la lado la reforma como requisito y verla como una oportunidad de hacer mejor nuestro trabajo, más significativo y productivo a los muchachos.

ANEXO No. 6 ESQUEMA PARA LA FORMULACIÓN DEL DISEÑO DE LA ESTRATEGIA DE INTERVENCIÓN.

Estrategia Genérica basada en una Integración Activa Escamilla (2008)			
Lo que exige			
Profundizar sobre el desarrollo de las competencias y sus requisitos.	Analizar las carencias y oportunidades del entorno.	Basar las decisiones educativas en base a la reflexión y la planificación rigurosa.	Llegar a marcos de acuerdos metodológicos con los profesores sobre las prioridades y medios para llevar a cabo el enfoque por competencias a la práctica.

Consecuencias de un trabajo no sistemático			
Desarrollar prácticas no fundamentadas	Organizar los procesos de enseñanza-aprendizaje alrededor de trabajos prácticos.	No llegar a acuerdos ni consensos con los profesores respecto a las prioridades y medios para llevar a cabo el enfoque por competencias a la práctica	Desvirtuar la prioridad del enfoque

Integración del enfoque por competencias al proyecto educativo			
Modificar procesos más allá de la enseñanza-aprendizaje.	Delimitar las competencias que se pretenden desarrollar	Articular las competencias elegidas al resto de los documentos	Determinar en los los procedimientos de actuación en función de las competencias elegidas.
Organización escolar Planificación de los centros Distribución de los espacios y el tiempo Normas de régimen interno	1.- Competencias para el aprendizaje permanente. 2.-Competencias para el manejo de la información. 3.-Competencias para el manejo de situaciones. 4.-Competencias para la convivencia. 5.-Competencias para la vida en sociedad.	Planes de acción tutorial, de atención a la diversidad, etc. Normas de convivencia, organización y funcionamiento del centro.	Dejar patente la relación de los objetivos, órganos responsabilidades medidas generales y los procedimientos de actuación.

Las concreciones curriculares de segundo nivel					
¿Quiénes son los responsables?				¿Cómo lo llevan a efecto?	
Encargados de proponer	Encargados de diseñar	Encargados de aprobar	Encargados de aplicar	Metodología que emplearan los órganos	Estructura y modalidad de la incorporación en los proyectos curriculares.
Director	Comisión coordinación pedagógica Equipos de ciclo y departamentos didácticos	Consejo escolar Claustro	Coordinadores de ciclo y los jefes de departamento Tutor Equipo de profesores de curso y aula	Inductivo-deductivo. Se van integrando tareas, técnicas y contenidos avalados por los distintos órganos Deductivo-inductivo. Cuando se parte del desarrollo de iniciativas en el propio centro.	Fórmula implícita y general Fórmula explícita general Fórmula explícita y concreta.

Estrategia Genérica basada en una Integración Activa Escamilla (2008)	
Necesidades detectadas en el diagnóstico	Análisis de las carencias y posibilidades del centro
<p>No se correlacionan los programas y proyectos que operan en la escuela con el tratamiento de los contenidos curriculares.</p> <p>No se planea de acuerdo al enfoque por competencias.</p> <p>No se ha incorporado el uso de las TIC como otro recurso articulado a los contenidos y competencias.</p> <p>No existe una presencia óptima de las 9 orientaciones didácticas que propone la SEP para un mejor aprovechamiento de los Planes y Programas de Estudio.</p>	<p>El centro no ha propuesto ninguna acción sistemática, planificada mediante acuerdos hechos por el colectivo docente en relación a la apropiación, tratamiento y proyección de la reforma debido a la carencia de elementos estructurales esenciales que garanticen su desarrollo.</p> <p>Más allá de los documentos oficiales no existe una incorporación explícita del enfoque por competencias a los documentos del centro.</p> <p>No se toman decisiones en base a la reflexión, análisis ni planificación rigurosa. Debido a ello persiste una visión prescriptiva, poco contextualizada de la reforma y escasamente articulada entre los niveles.</p> <p>No existen procesos colegiados a través de los cuales se puedan analizar las carencias y oportunidades del centro ni tomar marcos de acuerdos metodológicos en relación a la apropiación, tratamiento y proyección de la reforma.</p> <p>No existen órganos ni responsables cuya función sea impulsar la apropiación, tratamiento y proyección de la reforma.</p>

ANEXO No. 7 MATERIAL PARA PROFESORES.

Balance de los avances en la implementación de la RIEB

INTRODUCCIÓN

Para responder a las demandas de la sociedad del conocimiento y para enfrentar otros problemas relacionados a la calidad educativa la SEP ha propuesto una reforma integral centrada en la adopción de un modelo educativo basado en competencias con miras a lograr una mayor articulación y eficiencia entre preescolar, primaria y secundaria.

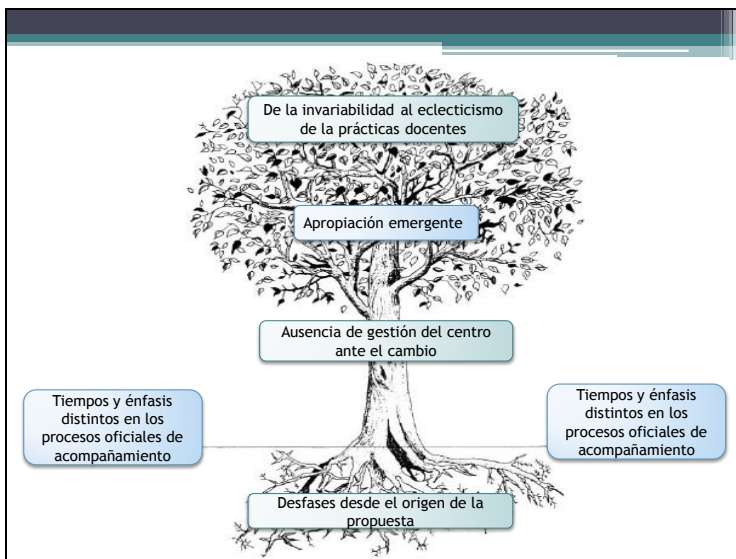
EN QUÉ SE DIFERENCIA DE REFORMAS ANTERIORES

La actual reforma educativa a diferencia de la anterior ocurrida en 1993 enfatiza la formación integral y holística de las personas.

No se trata de una reforma que sólo se reduzca a una actualización o revisión de los contenidos de los planes y programas sino que pretende transformar la educación como ha sido concebida hasta este momento.

LA RIEB EN EL CENTRO

La adopción de la RIEB ha generado en las prácticas docentes una apropiación emergente de las propuestas sugeridas en los nuevos planes y programas de estudio tanto en relación al tratamiento curricular como al trabajo pedagógico repercutiendo negativamente en el proceso formativo de los alumnos.



SITUACIÓN PROBLEMA

La implementación de la RIEB requiere un proceso de gestión que posibilite la apropiación de los supuestos teóricos y metodológicos que caracterizan la propuesta, y el desarrollo de habilidades que permita a los diferentes actores educativos operarla desde el currículum y desde las prácticas educativas.

PROPÓSITO DEL DIAGNÓSTICO

Explorar la práctica educativa de las y los profesores de cada nivel, considerando que esta (práctica educativa) es la unidad de análisis que permitiría objetivar la manera en que se están operacionalizando y concretando las propuestas curriculares contenidas en la RIEB en las aulas.

TÉNICAS E INSTRUMENTOS PARA LA RECOLECCIÓN DE INFORMACIÓN

Instrumentos	Propósito	Características	Resultado	Participantes
Encuesta	Conocer la auto apreciación de dominio que tienen los profesores sobre los elementos metodológicos y didácticos que propone la reforma	15 ítems para preescolar (4 planeación, 8 ejecución 3 instrumentos y medios para la evaluación de los aprendizajes) 18 ítems para primaria y secundaria	Dominio alto Dominio de suficiencia Rezago	4 profesoras de preescolar 3 profesoras de primaria 9 profesores de secundaria
Lista de cotejo	Analizar la organización del trabajo en el aula.	10 indicadores para los 3 niveles Reconocimiento de la SEP y transversalidad.	Indicadores cubiertos Indicadores en rezago	2 planeaciones de preescolar 3 planeaciones de primaria 2 planeaciones de secundaria
Guía de observación	Conocer a través de las prácticas educativas los avances y las necesidades que caracterizan a cada nivel educativo como un primer esfuerzo de implementación	9 indicadores para los 3 niveles Reconocimiento de la SEP y transversalidad	Avances Necesidades	2 observaciones de preescolar 3 observaciones de primaria 2 observaciones de secundaria

RESULTADOS

Desde la auto apreciación de los profesores en materia de ejecución identificaron necesidades distintas para cada nivel. Existiendo coincidencias en: articular los saberes de distintos campos del conocimiento y promover el uso de las TIC.

AUTO APRECIACIÓN DE LA EVALUACIÓN

Preescolar			Primaria			Secundaria		
DA	DS	R	DA	DS	R	DA	DS	R
Implementar la evaluación continua basada en el acopio y registro de evidencias			Emplear criterios para evaluar de acuerdo al enfoque por competencias.		Implementar la evaluación continua basada en el acopio y registro de evidencias de los aprendizajes	Emplear criterios para evaluar a los alumnos correspondientes al enfoque por competencias	Implementar la evaluación continua basada en el acopio y registro de evidencias de los aprendizajes	
Emplear criterios que correspondan al enfoque por competencias			Identificar por medio de las estrategias de evaluación los logros y las dificultades que presentan los alumnos		Asegurar que las estrategias y de evaluación se correspondan.	Asegurar que las estrategias de enseñanza y de evaluación se correspondan	Las estrategias de evaluación permiten identificar los logros y las dificultades que tienen los alumnos	
Utilizar estrategias de evaluación que permitan identificar los logros y las dificultades que presentan los alumnos								

Desde la auto apreciación de los profesores en materia de evaluación solo primaria reconoce necesidades de: implementar la evaluación continua y asegurar que las estrategias de enseñanza y de evaluación se correspondan.

De la observación de la práctica docente sólo preescolar reportó avances en la aplicación de las 9 orientaciones didácticas sugeridas por la SEP. Aunque esto sólo a nivel de la práctica en el aula dadas las ausencias detectadas en el análisis de la organización del trabajo en el aula.

Identificación de líneas y acciones de intervención

Necesidades detectadas en el diagnóstico	Análisis de carencias y posibilidades del centro
No existen órganos ni responsables cuya función sea impulsar la apropiación, tratamiento y proyección de la reforma.	El centro no ha propuesto ninguna acción sistemática, planificada mediante acuerdos hechos por el colectivo docente en relación a la apropiación, tratamiento y proyección de la reforma debido a la carencia de elementos estructurales esenciales que garanticen su desarrollo.
No se planea de acuerdo al enfoque por competencias como otro recurso articulado a los contenidos y competencias	Más allá de los documentos oficiales no existe una incorporación explícita del enfoque por competencias en los documentos del centro.
No se ha incorporado el uso de las TIC como otro recurso	No se toman decisiones en base a la reflexión, análisis ni planificación rigurosa. Debido a ello persiste una visión prescriptiva, poco contextualizada de la reforma y escasamente articulada entre los niveles.
No existe una presencia óptima de las 9 orientaciones didácticas que propone la SEP para un mejor aprovechamiento de los Planes y Programas de Estudio.	No existen procesos colegiados a través de los cuales se puedan analizar las carencias y oportunidades del centro ni tomar marcos de acuerdos metodológicos en relación a la apropiación, tratamiento y proyección de la reforma.

Estrategia de Intervención

PROPUESTA

Se propone como estrategia de intervención realizar una serie de ajustes estructurales en torno a la organización del centro que parta de la **reorganización de los equipos de trabajo y sus tareas** atendiendo a criterios participativos, colegiados y sistemáticos, tomando como **marco** la RIEB y como **eje** de los ajustes el proyecto escolar.

CONFORMACIÓN DE COMISIONES

Se prevé conformar seis comisiones quienes se encargaran de afrontar las necesidades específicas identificadas en el diagnóstico **proponiendo iniciativas, tomando acuerdos, y generando mecanismos para un seguimiento sistemático**. Al mismo tiempo de posibilitar un segundo nivel de la reforma regularan el proceso de crecimiento implicado en la transformación como efecto de la reforma educativa.

De ajuste y adaptación del centro

Función: realizar las adecuaciones necesarias en torno a las instalaciones
Responde: a las ausencias de algunas orientaciones didácticas

De diseño y evaluación del proyecto escolar

Función: delimitar y definir las competencias
Responde: a la necesidad de correlacionar los planes y proyectos con los contenidos.

De desarrollo pedagógico

Función: construir marcos de acuerdos en relación al ámbito pedagógico
Responde: a las necesidades detectadas en la práctica educativa

De capacitación y acompañamiento docente

Función: capacitar, asesorar y acompañar la formación del docente e impulsar mecanismos de formación continua
Responde: sostener el proceso de transformación de la reforma

De vinculación con la comunidad

Función: vincular el desarrollo de competencias con la comunidad
Responde: sostener el proceso de crecimiento implicado en la transformación de la reforma

Consejo consultivo

Función: discutir, revisar y aprobar las acciones propuestas por el resto de las comisiones.
Responde: asegurar una visión en conjunto de todo el trayecto educativo

METODOLOGÍA DE TRABAJO DE LAS COMISIONES

Diseñar su plan de trabajo

Elaborar su cronograma de actividades

Construir sus propios indicadores de logro y desempeño

FASES DE IMPLEMENTACIÓN

1.- Difusión de la estrategia de intervención

2.- Constitución y definición de las comisiones

3.- Elaboración del plan de trabajo e indicadores de logro y desempeño

4.- Aprobación del plan de trabajo para su integración al plan general

RECOMENDACIONES PARA LA IMPLEMENTACIÓN

- Contemplar una fase de prueba piloto
- Constituir las comisiones de manera paulatina
- Conformar las comisiones de manera estratégica
- Dimensionar las tareas a cargo de las comisiones
- Respaldar la estrategia con la inversión material que garantice su implementación

CRONOGRAMA DE ACTIVIDADES

Fase	Sesión	Duración	Mes	Actividad
Fase 1	1	2hrs	Enero	Difusión de la estrategia de intervención
Fase 2	2	2hrs	Febrero	Constitución de las comisiones
	3	2hrs	Marzo	Revisión y definición de las comisiones: sus tareas y responsabilidades
	4	2hrs	Abril-Mayo	Acordar los mecanismos formativos y de metodología de trabajo que regularan el funcionamiento de las comisiones
Fase 3	5	2hrs	Junio	Elaboración del plan de trabajo de las comisiones
	6	2hrs	Julio	Elaboración de los indicadores de logro y desempeño de las comisiones
Fase 4	7	2hrs	Agosto	Difusión y aprobación del plan de trabajo por el consejo consultivo para su integración al plan general

Formatos

CONSTITUCIÓN DE LAS COMISIONES

Comisiones	Definición	Integrantes	Necesidades específicas	Responsabilidades y tareas	Metodología de trabajo
1.-De ajuste y adaptación del centro					
2.- De diseño y evaluación del proyecto escolar					
3.-De desarrollo pedagógico					
4.-De capacitación y acompañamiento docente					
5.-De vinculación con la comunidad					
6.-Consejo consultivo					

INDICADORES DE LOGRO Y DESEMPEÑO

Función	Tarea	Niveles de desempeño			
		Requiere apoyo	Puede mejorar	Apropiado	Excelente

PLAN DE TRABAJO

Nombre de la comisión:						
Integrantes:						
Planeación y seguimiento de la ejecución						
Propósito		Estrategias			Indicadores de logro	
Bimestres	1er.	2do.	3er.	4to.	5to.	Alternativas de solución
Logros						
Obstáculos						
Núm.	Acciones específicas	Período de realización	Recursos y costos de la acción	Logros	Dificultades	Posible solución

ANEXO No. 8 MINUTA DE LA 6ª REUNIÓN DE TRABAJO COLEGIADO.

Guadalajara, Jal. Enero 28 de 2011.

Siendo las 12:10 p.m. del día 28 de enero de 2011, la directora del colegio dio la bienvenida a todos los presentes. En seguida puso a consideración la agenda a tratar. A solicitud de algunos presentes se realizaron un par de agregados.

- 1.-Dar a conocer la estrategia de intervención para la implementación de la reforma.
- 2.-Dar a conocer el reglamento para el gobierno y funcionamiento de las escuelas de educación básica del estado de Jalisco
- 3.-Celebración del día 100
- 4.-Excursión a la fábrica de la Marinela
- 5.-Resultados de ECOCE

Primer punto. La Coordinadora Académica Alba Estela Macias Medina expuso a través de una presentación power point los resultados del balance de la implementación de la RIEB en el centro y una posible estrategia de intervención la cual consiste en conformar 6 comisiones con 3 miembros cada una: 1) de ajuste y adaptación del centro, 2) de diseño y evaluación del proyecto escolar, 3) de desarrollo pedagógico, 4) de capacitación y acompañamiento docente, 5) de vinculación con la comunidad y 6) un consejo consultivo con el objetivo de afrontar las necesidades específicas detectadas en el balance y a su vez regular el proceso de crecimiento implicado en la transformación como efecto de la reforma educativa.

Al inicio la coordinadora dio una breve introducción acerca de la importancia de implementar la reforma bajo una perspectiva sistemática, planificada y participativa que involucre a todos los actores educativos y que logre coordinar los esfuerzos individuales. Entre los resultados más destacados que se dieron a conocer del balance fueron:

En materia de planeación y según la auto apreciación de los profesores, ningún nivel correlaciona los programas y proyectos que operan en la escuela con el tratamiento de los contenidos curriculares. Desde la práctica preescolar y primaria no proponen actividades de acuerdo al enfoque por competencias y, particularmente en primaria no se propone alguna actividad para evaluar los aprendizajes. De manera transversal se identificó como necesidad el incorporar el uso de las TIC como otro recurso didáctico y articulado a los contenidos y competencias.

Respecto a la ejecución, sólo preescolar reportó avances en la aplicación de las 9 orientaciones didácticas sugeridas por la SEP. Aunque esto sólo a nivel de la práctica dadas las ausencias detectadas en el análisis de la planeación. Por su parte, primaria y secundaria mostraron un significativo rezago en más de la mitad de las orientaciones como: favorecer la práctica de valores, emplear una variedad de recursos didácticos, favorecer que los alumnos reflexionen sobre los conocimientos y habilidades que adquieren, realizar algún tipo de evaluación de los aprendizajes, articular los saberes con distintos campos del conocimiento, garantizar las condiciones de aprendizaje equitativas para todos los alumnos, favorecer el trabajo grupal y favorecer el uso de estrategias donde los alumnos movilicen conocimientos, habilidades y actitudes.

En relación a los instrumentos y medios para la evaluación de los aprendizajes primaria mostro rezago en: implementar la evaluación continua basada en el acopio y registro de evidencias y asegurar que las estrategias de enseñanza y aprendizaje se correspondan.

Los resultados expuestos mostraron de manera objetiva los avances y las deficiencias por nivel y de manera global así como los obstáculos que están impidiendo obtener logros en el avance de la concreción de la reforma. Las

participaciones de profesores en este punto giraron en torno a reconocer en el balance un recurso valioso para tomar futuras decisiones, asimismo respaldaron los resultados con ejemplos anecdóticos que compartieron con el grupo.

Entre los resultados que generaron mayor discusión entre los profesores pueden citarse: la necesidad de incorporar el uso de las TIC como otro recurso didáctico articulado a los contenidos y las competencias y el avance en la aplicación de la reforma que presentó preescolar más no así en su comprensión conceptual.

En la exposición de la propuesta de intervención se hizo énfasis en los criterios que motivaron la generación de la propuesta, entre los que se destacaron la sistematización, la planificación y la participación, así como el marco (RIEB) y el eje de su sustento (Proyecto Escolar). También se mencionaron algunas recomendaciones que podrían considerarse para si se optara por su implementación como considerar una fase de prueba piloto, constituir las comisiones de manera paulatina, conformar las comisiones de manera estratégica y dimensionar las tareas de cada una de las comisiones.

Entre las inquietudes que mostraron los profesores de los distintos niveles se pueden citar las siguientes: ¿cómo se llevaría a cabo el trabajo en equipo dado que los horarios entre los profesores no son compatibles?, ¿qué lugar tendrían los planteamientos que sugiere AMCO (Advanced Method Corporation) en las comisiones propuestas?,

En relación a la primera pregunta, la coordinadora menciona que lo idóneo sería trabajar presencialmente con todos los integrantes de la comisión, sin embargo, habrá casos que requerirán emplear otros medios o estrategias compensatorias. Para la segunda pregunta, la respuesta fue que hasta este momento sólo el nivel de primaria trabaja con AMCO, sin embargo, sus principios pedagógicos no son distintos a los que se solicitan en la inspección o al interior de la escuela, y que justamente la propuesta de intervención planteada posibilitaría organizar lo que hasta este momento se percibe como distintos o fragmentado. Por último, la tercera pregunta se aclaró al explicar que el trabajo de la comisión de ajuste y adaptación del centro no estaría ligada al trabajo manual sino a proponer soluciones creativas, buscar alternativas que posibiliten adaptar al máximo las instalaciones del colegio.

Antes de finalizar la sesión se acordó, 1) precisar la definición de la comisión de ajuste y adaptación del centro cuyo trabajo deberá entenderse en un sentido creativo y no práctico, 2) incluir en las definiciones los planteamientos de AMCO y que solicita la inspección para armonizar el trabajo en un solo sentido, 3) aclarar que el trabajo que los miembros realizaran al interior de las comisiones no se sujetara a su presencia física dando oportunidad a utilizar otros medios compensatorios.

La sesión del día continuó con el desarrollo de las temáticas agendadas, sin embargo, debido a que exceden el propósito de este anexo se han excluido.

La 6ª reunión de Trabajo Colegiado concluyó siendo las 14:20 hrs. del día 28 de enero. La directora expresó su reconocimiento a todos los profesores por su presencia y su trabajo como cada mes; les confirmó que la próxima sesión de trabajo se llevaría a cabo el día 25 de febrero y reiteró el darle continuidad al cronograma de actividades dispuesto en la planeación de la estrategia de intervención.