



SECRETARIA DE EDUCACIÓN PÚBLICA
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
UNIDAD UPN 098 CDMX ORIENTE

“DISEÑO E IMPLEMENTACIÓN DE SECUENCIAS DIDÁCTICAS
BASADAS EN EL APRENDIZAJE COOPERATIVO DESDE EL
ENFOQUE DEL NUEVO MODELO EDUCATIVO, PARA EL LOGRO
DE LOS APRENDIZAJES ESPERADOS DE LA ASIGNATURA DE
CIENCIAS Y TECNOLOGÍA III”.

TESIS

QUE PARA OBTENER EL GRADO DE
MAESTRO EN EDUCACIÓN BÁSICA

PRESENTA:

LIC.GILBERTO CORTES BETANZOS.

DIRECTOR DE TESIS

DR. NÉSTOR BENJAMÍN RAMOS TÉLLEZ.

CIUDAD DE MÉXICO, MAYO DE 2022

Ciudad de México, 09 de marzo, 2022
OF. U098 TIT-PA/023/2022

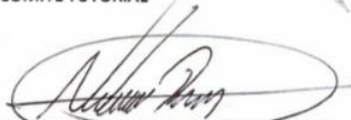
LIC. GILBERTO CORTES BETANZOS
PRESENTE

En calidad de presidente de la Comisión de Titulación de esta Unidad y como resultado del análisis realizado por el Comité Tutorial a su trabajo recepcional titulado "Diseño e implementación de secuencias didácticas basadas en el aprendizaje cooperativo desde el enfoque del nuevo modelo educativo para el logro de los aprendizajes esperados de la asignatura de ciencias y tecnología III", modalidad TESIS del programa de MAESTRÍA EN EDUCACIÓN BÁSICA manifiesto a usted que reúne los requisitos académicos establecidos al respecto por la institución.

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

Atentamente
"EDUCAR PARA TRANSFORMAR"

COMITÉ TUTORIAL



MTRO. NÉSTOR BENJAMÍN RAMOS TÉLLEZ
DIRECTOR DE TESIS



MTRO. JOSÉ RAÚL MEDINA BENJAMÍN
LECTOR



MTRO. BERNABÉ CASTILLO JUÁREZ
LECTOR



MTRA. LETICIA GUTIÉRREZ BRAVO
PRESIDENTE DE LA COMISIÓN DE TITULACIÓN



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

Calzada de la Viga # 1227, Col. Militar, México, D.F.
Tel: 5623 1000
www.upn.mx



DEDICATORIA:

Total, y certera a: Gilberto Santiago Cortes Cardoso.

Mi hijo.

Pupilo que fielmente da razón de sus actos por medio de la imitación que le dan sus primeros maestros de vida, por ello, se pretende que el ejemplo predique para que éste, llegue tan lejos donde sus pasos sean huellas que marquen el camino de una nueva generación

3

AGRADECIMIENTOS:

Total, respeto y agradecimiento a mis padres.

Por ser los arquitectos de mi experiencia con Dios y los valores con los que he sido formado.

A Mayra Janet Cardoso Ávila.

Esposa, cómplice, compañera de vida y Psicóloga de mi carácter profesional. Quien me levanto cuando mi sentido emocional dominó mi racionalidad y fueron necesarias unas palabras de aliento y valentía.

Por creer firmemente en lo que me he convertido y no dudar que mis logros son compartidos y no individuales.

A mis suegros.

Por brindarme un espacio reconfortante en el que encontré en todo momento motivación y cobijo de ser aceptado como un hijo más de su familia.

REFLEXIONES:

“Los labios de la sabiduría permanecen cerrados, excepto para el oído capaz de comprender”

AXIOMAS HERMÉTICOS.

Mentalismo: El todo es mente, el universo es mental.

Correspondencia: Como es arriba, es abajo; como es abajo, es arriba.

Vibración: Nada esta inmóvil; todo se mueve, todo vibra.

Polaridad: Todo es doble, todo tiene dos polos.

Ritmo: Todo fluye y refluye, todo asciende y desciende.

Causa y efecto: Toda causa tiene su efecto; todo efecto tiene su causa.

Género: El género se manifiesta en todos los planos.

El Kybalión.

ÍNDICE

I.-PRESENTACIÓN	5
II. PROBLEMÁTICA EN EL ÁMBITO EDUCATIVO	11
2.1 EL CONTEXTO DE LA POLÍTICA EDUCATIVA	11
2.1.1 LA POLÍTICA EDUCATIVA EN EL PLANO INTERNACIONAL.	11
2.1.2 LA POLÍTICA EDUCATIVA EN EL PLANO NACIONAL	18
2.1.2.1 RIEB (Reforma Integral de Educación Básica)	23
2.1.2.2 El papel de la Planeación en la Política Educativa.	28
2.2 CONTEXTO SITUACIONAL	40
2.2.1.- Generalidades de la Escuela Secundaria General No. 36 “Cuauhtémoc” Turno Matutino.	43
2.2.1.2.- Contexto externo.	45
2.2.1.2.1.- Ubicación geográfica.	45
2.2.1.2.2.- Localidad divergente	46
2.2.1.2.3.- Familias	48
2.2.1.2.4.- Procedencia (origen de residencia y vivienda)	49
2.2.1.2.5.- Índice de escolaridad de los padres de familia.	50
2.2.1.2.6.- Acompañamiento de los padres de familia a sus hijos.	51
2.2.1.3.- Contexto interno	52
2.2.1.3.1.- Infraestructura.	53
2.2.1.3.2.- Plantilla de personal (organigrama).	54
2.2.1.3.3.- Matricula estudiantil.	55
2.2.1.3.4.- Estadística de los resultados educativos.	56
2.2.1.4.- Contexto áulico.	58
2.2.1.5.- Marco Situacional y Referencial.	60
2.3 DIAGNÓSTICO	66
2.3.1.- El diagnostico pedagógico como una oportunidad para mejorar la calidad educativa de la escuela.	68
2.3.2.- Propósito del diagnóstico pedagógico en la Escuela Secundaria General No. 36 “Cuauhtémoc” Turno matutino.	75
2.3.3.- Metodología de investigación en el diagnóstico.	78
2.3.4.- Sistematización del diagnóstico (nota metodológica).	80
2.3.5.- EL diagnóstico pedagógico en el contexto situacional.	83
2.4 CONCLUSIONES DEL DIAGNÓSTICO	86
2.4.1.- Listado de necesidades bajo la mirada del: Objeto de estudio y la problematización.	91
2.4.2.- Proposición inicial.	92
III. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA	95
3.1.- Delimitación del problema.	98
IV. MARCO TEÓRICO	100
4.1.- Estrategias didácticas de la mediación pedagógica.	100

4.2.- Sustento Psicopedagógico.	106
4.3.- La epistemología de los paradigmas de gestión educativa en las vías del desarrollo social actual.	113
4.4.- La planeación didáctica desde el enfoque por competencias en educación básica.	125
V. DISEÑO DE LA INTERVENCIÓN	138
5.1.- Metodología de la intervención.	138
5.2.- Cronograma de Intervención.	142
5.3.- PROGRAMA DE INTERVENCIÓN.	146
5.3.1.- Estrategia de intervención educativa. (Secuencia didáctica argumentada en el aprendizaje cooperativo y la enseñanza situada)	161
5.4.- Estrategias Didácticas complementarias para la asignatura de Ciencias III (Énfasis en Química).	171
VI INFORME DE RESULTADOS	173
6.1.1.- Estilos de aprendizaje.	173
6.1.2.- Inteligencias Múltiples.	176
6.1.3.- Estudio socio-económico.	176
6.1.4.- Nivel de Dominio Curricular.	178
VI.II.- FASE DE IMPLEMENTACIÓN	179
VI.III. - DESARROLLO Y EVALUACIÓN DE LAS ACTIVIDADES	181
6.3.1.- La evaluación autentica como estrategia didáctica en la intervención.	181
6.3.2.- Instrumentos de evaluación de la intervención (balance general).	190
VI.IV.-BALANCE GENERAL DE LA INTERVENCIÓN	191
6.4.1.- La metacognición como una opción de aprendizaje.	193
6.4.2.- Reflexión crítica de la práctica docente: Entre el deber ser y el ser.	196
VII.- BIBLIOGRAFÍA	200
VIII.- REFERENCIAS METODOLÓGICAS.	206
IX.- ANEXOS	208

I.-PRESENTACIÓN.

Todo aquello que se realiza en el proceso educativo y en la vida misma, resulta irrelevante hasta cuando se le da el significado pertinente, no aún más si se detiene por un instante a reflexionar sobre lo que ha llevado al acto profundo de la praxis, y es entonces cuando de manera interna o contagiada por la socialización, se le da el significado del mismo.

6

A partir de esto, sobre la valoración de la acción me encamine a la reflexión de mi labor, para destacar aquello que es significativo y capaz de mediarlo a través de una intervención pertinente, con el fin de lograr una mejora continua. Entendiendo por ello que, la docencia reflexiva representa una actividad diaria de suma importancia pues me ha permitido potencializar las áreas de oportunidad de los diferentes ámbitos que conforman mi labor docente. Objeto del cual todo aquel que se encuentre inmerso dentro del gremio de la docencia está en la posición de distanciarse de su labor para convertirse en un investigador de su propia práctica, que los conducirá a tener mayor eficiencia en lo que realizan.

Sin embargo, no podemos darles solución a todos y cada uno de los problemas que acontecen en la práctica docente, haciéndonos responsables de toda la diversidad multifactorial que enmarca la realidad sustancial del proceso educativo, no obstante, sí podemos encausar el cambio comenzando por nosotros, a partir del análisis cotidiano, buscando elementos descriptivos y explicativos que ayuden a entender y mejorar continuamente, objetivo del presente trabajo de investigación y acción.

Claro está que en una sociedad del conocimiento donde los avances científicos y tecnológicos rebasan la modernidad, todo el mundo se ve marcado por el cambio, en búsqueda de nuevas respuestas que ayuden a comprender y describir las acciones humanas que conducen al mejoramiento de las condiciones sociales,

económicas, culturales, biológicas y psicológicas, que definitivamente impactan y se ven demandadas determinantemente en el ámbito educativo.

Por consiguiente, podemos definir que *“la educación es un acto de perfeccionamiento”*, según lo marca Fullat en Lozano (2009), y partiendo de esta premisa me es posible plantear el siguiente ejemplo circunstancial, que da muestra de ello: mis pasos son seguidos por un pupilo que fielmente da razón de sus actos por medio de la imitación hacia sus primeros maestros de la vida, encaminado al perfeccionamiento con apenas la obtención de sus primeros conocimientos empíricos, marcados por cada ensayo y error, que posteriormente se verán reflejados en una educación formal, que lo guiara en el sendero del pensamiento científico en búsqueda de una formación integral.

Por ello, se pretende que el ejemplo predique para que este discípulo, al igual que muchos otros, llegue tan lejos donde sus pasos sean huellas que marquen el camino de una nueva generación. Racionalidad que podría plantear el inicio de una sociedad más armónica, equitativa y justa.

El enfrentamiento paulatino a la realidad educativa desde la perspectiva docente presenta un panorama mucho más amplio que el de solo impartir una cátedra frente a los alumnos, pensamiento contrario que gran porcentaje de la sociedad mantiene, quizá por razones consistentes que se han generado a lo largo de todo un proceso histórico, sin embargo *en cualquier caso, la enseñanza y el aprendizaje no mejoraran a menos que sepamos con claridad cuáles son las practicas que parecen mejores, y se comprendan los principios que hicieron posible que tal enseñanza y aprendizaje funcionaran (HARGREAVES. 2000; Pág. 225).*

Quienes podemos concebir el verdadero horizonte de la educación, la situamos en un plano multidimensional que representa un espacio difícil de desempeñar pues implica una tarea diaria de reflexión, análisis, confrontamiento de lo hipotético y la puesta en práctica de competencias profesionales (saberes pedagógicos, didácticos y multidisciplinarios) que se van desarrollando a lo largo de una trayectoria profesional, pues según la perspectiva compartida con Perrenoud (2008) una competencia es *“una actuación integral que permite identificar, interpretar, argumentar y resolver problemas del contexto con idoneidad y ética, integrando el saber ser, el saber hacer, el saber conocer”*.

Por ello, inicialmente se buscó dar una concepción desarrollada de la manera en cómo es percibida la educación y el papel preponderante de la práctica docente, mostrando las dificultades y oportunidades que se presentan en el desarrollo de la misma, tomando en cuenta que *la educación tiene la misión de permitir a todos sin excepción hacer fructíferar todos sus talentos y todas sus capacidades de creación, lo que implica que cada uno pueda responsabilizarse de sí mismo y realizar su proyecto personal (DELORS. 2008)*

En términos generales, la educación representa para el ser humano una toma de conciencia individual y social, una construcción personal constante, donde se combinan los saberes formales e informales de una alfabetización de la vida. El papel preponderante de la libertad, señala el norte de la brújula de la elección. Por esta razón resulta complicado realizar un estudio de la cotidianidad, dada la cantidad de situaciones que acontecen y que jamás serán similares, por lo que la forma de reaccionar ante algún desafío dentro o fuera del aula escolar son diversas, es decir prácticas cotidianas totalmente diferentes. De esta manera, una alternativa que podría coadyuvar a la mejora continua de esta diversidad de actuación, se refiere a la reflexión de los propios actos desarrollados.

Por tal motivo y ante estos planteamientos, el constructo del presente trabajo comienza situando la mirada en los propios actos, mediante el distanciamiento pleno de lo propio, para convertirlo en algo ajeno y técnicamente viable de ser analizado objetivamente, desde un panorama generalizado que reúne información sobre las dimensiones que intervienen en la labor propia, y que han servido de análisis profundo para la elaboración de un diagnóstico y simultáneamente de una intervención oportuna.

Se ha apoyado en el uso de una metodología cuantitativa para la recabación de datos, no obstante, la interpretación, y en general, la parte mayoritaria del trabajo elaborado, se encuentra sustentada en el estudio y planteamiento procedimental de la perspectiva cualitativa, que permitió dar explicaciones y descripciones de lo acontecido. Proporcionando al trabajo, fundamento de no situarlo ante un plano cuantitativo caracterizado por un pensamiento hipotético deductivo y que en muchas ocasiones resulta reduccionista y de manera simple por el número de variables que se utilizan para su análisis. En consecuencia, es claro que:

“El profesor no puede ser un simple técnico que aplica las estrategias y rutinas aprendidas en los años de su formación académica, debe necesariamente convertirse en un investigador en el aula, en el ámbito natural donde se desarrolla la práctica.”

(CHEHAYBAR. 1996 en LOZANO. 2009, Pág. 54)

Por otra parte, el diagnóstico nace de la concepción de realizar la docencia reflexiva en vías de profesionalización, lo que ha permitido conocer y comprender fenómenos cotidianos con todas sus implicaciones y sus significados, atribuidos a una subjetividad personal que brinda la perspectiva del pasado y presente. Es decir, el estudio de un panorama más amplio de las causas, características, componentes, condiciones y consecuencias.

La investigación y análisis de la propia práctica se fundamenta en la metodología cualitativa que *“se refiere en su más amplio sentido a la investigación que produce datos descriptivos, las propias palabras de las personas, habladas o escritas, y la conducta observable.”* (Taylor y Bogdan, 1987, p. 20)

De esta manera, se buscó encaminar el trabajo de investigación e intervención didáctica a una visión de cara a lo que sucedía en la realidad, sin creencias y suposiciones, partiendo de la concepción de analizar la historia de vida personal mediante diferentes herramientas que permitieron obtener una serie de resultados.

El constructo del presente proyecto de intervención, se conforma por múltiples apartados que dan muestra de todo el análisis sistémico de la práctica docente propia, es decir, el cuerpo metodológico se presenta distribuido en seis capítulos que explican detalladamente los planteamientos, reflexiones, cuestionamientos, dificultades, logros y conjeturas a las que se fueron llegando con cada avance secuencial del proceso de investigación, intervención, evaluación y retroalimentación.

Será muy importante situar nuestro sentido reflexivo en el planteamiento de la propuesta de intervención, que da muestra de una solución imperante a la problemática descrita, y que ha sido coadyuvado con todo un sustento teórico metodológico, fenomenológico y sociocultural que ha permitido considerar el éxito en todas las dimensiones de la realidad educativa.

En un primer momento, se referirá acerca del contexto problematizador de la práctica docente, comenzando por el panorama internacional, que en consecuencia provoca la serie de cambios estructurales en materia de educación nacional, permitiendo tener un panorama contextualizado, de donde nacen las reformas educativas.

La narrativa de la política educativa a nivel nacional, describe los cambios que a través del proceso histórico se han venido gestando, y que hoy en día tenemos reflejados en los propósitos, estándares, perfiles de ingreso y egreso, competencias, enfoques, perfiles, criterios e indicadores que reinan y a la vez demandan la actuación de cada uno de los agentes involucrados.

Parte muy importante del presente trabajo de investigación, lo refleja el planteamiento del problema (descrito con el árbol de problemas en el capítulo 3), entrelazado proporcionalmente en el planteamiento de una intervención didáctica a miras de la epistemología educativa, que se traslada del énfasis de la enseñanza, a la importancia del aprendizaje. Todo ello enmarcado bajo un contexto situacional biográfico.

El objeto de estudio ha permitido visualizar la problemática susceptible de intervenir, por medio de las estrategias pertinentes, desde la función mediadora del docente en el ámbito pedagógico, como, por ejemplo: algunas herramientas y técnicas, como la entrevista a profundidad, el diario anecdótico, observación participante y en general, técnicas etnográficas. Es decir, la búsqueda, selección y aplicación de las estrategias metodológicas de investigación-acción en la práctica docente.

Se ha tenido por objetivo, la comprensión, descripción y explicación de los planteamientos de investigación, intervención, evaluación y retroalimentación. En suma, un análisis epistemológico y dialectico de los procesos de enseñanza, aprendizaje y evaluación.

Finalmente se hace una profunda reflexión de la práctica docente, que da las pautas a la realización, con fundamento, de una intervención que responde a las necesidades que se presentan en materia de educación en el siglo XXI. El análisis

de la práctica multifactorial se fundamenta, por una parte, en el estudio minucioso de las variables o tópicos que en ella intervienen, y su función que desempeñan para que la práctica docente sea tan difícil de analizar; por otra parte, se utiliza la metodología cualitativa que permite dar explicaciones fundamentadas desde la voz de los actores, planteando una explicación sin juicios valorativos hipotéticos con demasiada carga de subjetividad.

Por último, se presenta un análisis crítico sobre la práctica docente entre el deber ser y el ser; sus fortalezas, oportunidades, debilidades y amenazas que se sitúan en el plano de la realidad sustancial.

II. PROBLEMÁTICA EN EL ÁMBITO EDUCATIVO.

2.1 EL CONTEXTO DE LA POLÍTICA EDUCATIVA.

El interés por averiguar las fortalezas y debilidades del sistema educativo, se ha visto marcado con mayor o menor intención, debido a factores geo-políticos y multidimensionales de cada contexto histórico temporal, sin embargo, no ha sido basto para responder a la demanda de una sociedad en globalización que cada día está en busca de mayores respuestas, pues si bien es cierto, la realidad es cada vez más compleja.

El objetivo principal de dicho apartado, que en sí mismo se apega más determinadamente a una perspectiva plasmada en forma de ensayo, es mostrar un análisis crítico de las políticas educativas que se han puesto en marcha, o no, en diferentes ámbitos y momentos.

Es pertinente mencionar que han sido demasiados los debates y críticas en torno a la gestoría de las políticas educativas, a través o en consecuencia de las variadas

injerencias que tiene la globalización económica en nuestro ámbito de interés, por lo que, se tratará de realizar un balance adecuado sin crear un sesgo subjetivo o pretender marcar significativamente una postura declinaria, sino más bien definir los ejes de análisis de manera crítica que nos permitan conocer y comprender, para dar una explicación fundamentada de cada paso que se da en materia de educación.

Es probable que, los planteamientos que se den sean correctos, o de lo contrario, insuficientes, equivocados, de forma tópica o hasta ambiciosos, sin embargo, se puede asegurar bastante bien que su fundamento surge de manera natural de un análisis a fondo, del que nacieron diferentes interrogantes que denotan inquietudes, dudas e insatisfacciones, que han guiado gran parte de este trabajo.

Al término de cada análisis diferencial, durante todo el constructo del trabajo se dará una breve conclusión que quizá deje abierta la posibilidad a nuevas interrogantes y ejes de análisis, que si bien, pueden dar los indicios o pautas hacia un nuevo cambio en materia educativa, o simplemente abordarla como una crítica constructiva que dejará reflexiones hacia un punto de quiebre de nuestras concepciones.

Si bien es cierto, la educación atraviesa por un periodo de crisis, donde parece ser que los encargados de formular cada cambio en cada ámbito polivalente, no están dejando observar los resultados esperados, o por lo menos, no los pretendidos y dados a conocer, a menos, de que se trate de una planeación estratégica que responda solamente a intereses particulares y no a lo pensado desde otras perspectivas (la generalidad, la sociedad). Sin embargo, lo que es común en cada uno de los cambios por los que ha atravesado la educación a lo largo del tiempo, es el interés por responder a las demandas sociales, que se caracterizan por avanzar a mucha más velocidad durante los últimos años. Muestra de ello son los cambios de roles manifestados en los núcleos familiares (sin dar una postura conservadora) y en general en nuestra sociedad que van de la mano con el desinterés propio de los alumnos hacia su educación, el cambio ideológico de las personas, los actos individualizados, los intereses que dejan ver el rumbo hacia una deshumanización constante y acelerada.

Lo que hace coincidir, con lo que plantea Gentili (2002) al exponer que:

“Después del diluvio neoliberal nuestras escuelas serán mucho peores de lo que ya son ahora. No se trata nada más de un problema de calidad pedagógica, aunque también lo es. Se trata de un problema político y ético: nuestras escuelas serán peores porque serán más excluyentes”

(Gentili. 2002 en Moreno. 2010, Pág. 8)

14

La expresión indica correctamente varias cuestiones importantes de analizar, la primera de ellas corresponde a lo que actualmente durante el siglo XXI lo vemos detonantemente, y que en constantes reformas educativas se hace hincapié de su relevancia, la inclusión. Que viene a presentarse en la expresión de la cobertura, en la modalidad de ofertar educación, en expansión de muchas más zonas (rurales por, sobre todo), y que, por lo tanto, tendríamos que cuestionar si la cobertura de la que nos hablan constantemente se refiere de igual manera a la atención brindada a toda una multiculturalidad de sociedad, pueblo, estado, ciudad, comunidad, localidad; y lo que es peor, en un solo contexto áulico. Esto representa una desventaja mayormente impactante, si nuestra lupa se sitúa sobre el desarrollo de la labor docente.

Resulta irónico, pero la realidad señala que, los intentos por satisfacer las necesidades de educación de una pluralidad de individuos en un salón de clase, solo se han visto marcados por una uniformidad de trabajo del profesor.

En adelante, será correcto abordar lo que a los docentes les corresponde de manera más enfática, hablar sobre calidad pedagógica, donde será necesario detenerse para profundizar sobre cómo a través de las políticas educativas, el papel del docente se ha transformado, en vinculación con el rol del estudiante y los contenidos programáticos, no obstante, partiendo de la opinión anterior de Gentili (2002), se induce a un segundo punto de análisis: el problema político y ético, para referir que la iniciativa de muchos responsables en el área, ha sido el de buscar una mejora en

el ámbito educativo desde la perspectiva de la ética (lo que corresponde a cada uno) y la manera en cómo el ejercicio de la autonomía educativa se ve sesgado por decisiones políticas.

No obstante, fuera del debate entre el bien y el mal marcado por la moral, se observa que la ética ha ido cambiando, tal vez hasta en retroceso, teniendo muestra de ello: la deshumanización de las que nos hablan bastantes críticos (como Savater, 1997), dejando a un lado la regla primordial de, en sí misma formar y ser parte de la humanidad. No obstante, enfoquemos la mirada, sin ser exhaustivos en el rol del aprendizaje y la relación con todo ello:

“Poco importa en último extremo lo que se enseñe, con tal de que se despierten la curiosidad y el gusto de aprender. ¿Cómo hacer entrar a los lobbies de las asignaturas en tal lógica? ¿Cómo hacerles comprender que el objetivo a que se apunta es general y no especializado, que lo importante no es lo que se aprende sino la forma de aprenderlo, pues nada sirve probar que, en abstracto, tal o cual ciencia es formadora si además no se prueba que la forma de enseñarla asegura bien ese desarrollo intelectual, lo cual depende tanto de la manera como de la materia?”

(Francois de Closets en Savater, 1997, p. 128)

Y, sin embargo, la noción que se tiene de la manera de impartir una clase es la de los contenidos antes del cómo deben darse los mismos, siendo en ocasiones, meros ejecutores de las asignaturas, utilizando jergas técnicas que poco interesan a los aprendices, acompañado de los intereses propios de los docentes, como, por ejemplo, los beneficios económicos y malas prácticas, que también es resultado de malas políticas gestoras en materia de economía educativa. No obstante, sin señalar determinadamente a un solo factor responsable, cierto es que, muchas de las acciones que se observan desde abajo, en los contextos más remotos de las aulas e instituciones, parten de decisiones a las que políticas superiores han orillado

a realizar, estando forzados a poner intereses de este tipo antes que las de los propios estudiantes.

Por ello, *“en educación, docencia e investigación científica y tecnológica el estándar clave es el conocimiento (no la sabiduría). Los organismos formuladores de políticas educativas han asumido la tarea de prescribir estándares educativos, basados en el Banco Mundial, la OCDE, la Unión Europea, la CEPAL, la OMC y el FMI, entre otros. Se trata de estándares para evaluar la calidad, eficacia, pertinencia, productividad y competitividad educativa”.* (Moreno, 2010, p. 9)

16

En mejores palabras no se podría definir, la razón por la que desde decisiones superiores se permean las acciones inferiores, sin embargo, es muy cierto que la calidad pedagógica, marca el nacimiento de algunas de las reformas (al menos es lo que se ha dejado ver), pues francamente las acciones de los docentes frente a los resultados de aprendizaje de los alumnos no reflejan lo esperado en el logro de los objetivos educativos, ¿Qué será lo que realmente está sucediendo en las aulas, que los resultados en educación no se materializan?, ¿Qué sucede con los intentos de los profesionales por cambiar la condición actual de las escuelas?, nada de esto se ha visto concluido en impactos verdaderamente sobresalientes, por lo menos no lo expresan aún, las pruebas estandarizadas de manera muestral o censal. Las múltiples iniciativas, reformas e innovaciones, se entienden que surgen del análisis de estas pruebas, donde a través de los resultados se sabe que el cambio se hace necesario, no obstante, la uniformidad de ellas, no explica lo que a nivel internacional vienen a intervenir de manera nacional.

A pesar de todo ello, dando un panorama generalizado y sin ahondar en argumentos agobiantes por su constante incidencia, se podría matizar de la siguiente manera:

Bastantes han sido los puntos para abordar los cambios en materia de educación, sin embargo, todos ellos se encaminan hacia solo un objetivo, la educación de calidad, la cual la sitúan en el mejor de los casos, como sinónimo del logro de los

aprendizajes óptimos de los estudiantes, y en otro de los casos, al apego, desarrollo, obtención e implementación de las llamadas competencias para la vida.

Por esta razón, la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) refiere y da muestra de lo mismo, mediante el siguiente argumento, mencionando de la calidad educativa que:

“Esta contribuye a aumentar los ingresos de los individuos a lo largo de toda su vida, propicia un desarrollo económico más vigoroso de un país y permite que las personas tomen decisiones con mayor conciencia en cuestiones importantes para su bienestar” (UNESCO en IMEE, 2012, p. 14)

A partir de esto, se puede entender que efectivamente los estándares comerciales e internacionales mantienen gran apego en el tipo de educación que se oferta en cada contexto, y su nivel de egreso de profesionales realmente dotados de dichas competencias, siendo estos los parámetros de los cuales se compara la efectividad productiva de una nación y su nivel educativo de calidad.

Por otro lado, la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE), *“define la educación de calidad como aquella que asegura a todos los jóvenes la adquisición de los conocimientos, capacidades, destrezas y actitudes necesarias para prepararlos para la vida adulta” (OCDE en IMEE, 2012, p. 15)*

A partir de este planteamiento, se interpreta que la calidad educativa se encuentra íntimamente relacionada (proporcionalmente) con el nivel de preparación que mantienen los estudiantes al momento de enfrentarse a la vida (perfil de egreso), con poca importancia en sus circunstancias personales, sino con mayor énfasis a una movilización de saberes que le permitan salir adelante, con su toma de decisiones diarias y responsables que produzcan un bienestar para su nación.

No obstante, ¿qué tan preparados se encuentran los egresados profesionales para responder a las demandas nacionales e internacionales?, depende del proceso de enseñanza aprendizaje que se lleve a cabo en todo el sistema educativo, pues desde la perspectiva de la OCDE se enfatiza en darle mayor valor a los procesos educativos, más que en los resultados obtenidos, lo que nos llevaría a concluir que, dentro de este proceso también tiene injerencia la relación entre el maestro-alumno y su contexto, prácticamente la pedagogía del proceso educativo, y no la mera transmisión de los conocimientos de forma técnica.

En consecuencia, sería correcto he indicado coincidir con la idea señalada por la UNESCO, al declarar que en la búsqueda de una educación de calidad, es necesario poner mayor atención en la interacción del maestro-alumno, dando como principio movilizador de aprendizajes significativos, a los siguientes nueve puntos, que pueden lograr detonar un verdadero andamiaje:

- 1) *Apoya los derechos humanos.*
- 2) *Se fundamenta en los cuatro pilares de la educación: aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a convivir y aprender a ser.*
- 3) *Considera al estudiante como un individuo, miembro de una familia, una comunidad y ciudadano del mundo que aprende para hacerse competente en sus cuatro roles.*
- 4) *Defiende y propaga los ideales de un mundo sostenible, justo, equitativo y pacífico.*
- 5) *Toma en consideración el contexto social, económico y medio ambiente del lugar en que se desarrolla.*
- 6) *Esta informada por el pasado, es significativa en el presente y prepara a las personas para el futuro.*
- 7) *Crea conocimientos, habilidades, perspectivas, actitudes y valores.*
- 8) *Proporciona instrumentos para transformar las sociedades actuales en sociedades más sostenibles.*
- 9) *Es medible.*

Como se puede ver, se enfatiza en el proceso de aprendizaje, tal y como lo hace de igual manera la Declaración Mundial sobre Educación para Todos, en Jomtien, Tailandia (1990), donde se propone un sistema de adquisición de conocimientos basados en el modelo educativo (vigente) de los programas curriculares, brindados por el sistema, y su conexión con la vida individual (contexto situacional), que permitan tener una mejor calidad de vida, más plena e integra.

En adelante se deja ver que independientemente de los rasgos, áreas, niveles o responsables, todas las partes interesadas apuntan y trabajan hacia el logro de una educación de mayor calidad, reflejada en un aumento considerable de los resultados de las muestras de evaluación, con base a los estándares internacionales en materia de educación

Así mismo, en el Marco de Acción de Dakar, Senegal, de 2000, *“las naciones se comprometieron a velar por el acceso de todos a una enseñanza primaria de buena calidad, así como a mejorar todos los aspectos cualitativos de la educación, garantizando conseguir para todos, resultados de aprendizaje positivos, especialmente en lectura, escritura, aritmética y competencias prácticas esenciales para la vida diaria”*. (IMEE, 2012, p. 18)

2.1.2 LA POLÍTICA EDUCATIVA EN EL PLANO NACIONAL.

Partiendo de la idea, de que los resultados de numerosas evaluaciones en panoramas internacionales y nacionales no han sido lo esperado, puesto que, han mostrado resultados por debajo de lo esperado, denotando un gran rezago de los objetivos en materia de educación, se han implementado reformas que incentiven la iniciativa de cambios en la organización del sistema educativo. Esto ha sido a nivel internacional como a nivel nacional, con propuestas de renovación que vienen a ser en esencia la misma razón, no obstante, con algunas modificaciones en

materia de roles y responsables, como, por ejemplo: las concepciones sobre el papel del docente, desde ya hace algún tiempo, como “víctima, responsable o simplemente sin o poca injerencia”.

Como “víctima”, se parte de las deficiencias con las que cuenta el docente en sus contextos más próximos, sin dar mayor énfasis en su labor frente a sus educandos.

Como “culpable”, hace referencia a tener la mayor responsabilidad de todo el proceso educativo sin tomar en cuenta los factores externos, como la multiculturalidad y el pluralismo endógeno. Caracterizado por dividirse bajo dos corrientes ideológicas representativas:

a) Políticas neoliberales. Los docentes considerados responsables de los mediocres resultados del aprendizaje, obtenidos en los test de rendimiento escolar.

b) Teorías críticas de la educación. El docente como actor a través del cual se reproducen las relaciones sociales de dominación. Discriminación hacia los alumnos, autoritarismo de las relaciones pedagógicas y transmisión de los valores propios de las relaciones de dominación.

(TEDESCO.1997, Pág. 39)

Como “papel poco relevante” en la intervención del proceso educativo, subestimando al docente como alguien sin mucha importancia, que, si bien es cierto, se vio apoyada por un determinado periodo de tiempo, dándole mayor importancia a cuestiones como: materiales de apoyo en la clase, infraestructura, etc. Ello, se ha visto apoyado con la opinión del Banco Mundial, en iniciativas de reformas educativas de las que habla Juan Carlos Tedesco, en el Seminario Internacional de Formación de Profesores del 10 al 12 de marzo de 1997, llevado a cabo en Santiago de Chile, planteando que, de las “seis principales líneas de cambio educativo postulados por este, ninguna de ellas se refiere a los maestros, a su selección, formación, supervisión o participación en las reformas. Mientras el informe dedica tres párrafos a la formación y selección de maestros como factores de mejoramiento

de la calidad, no otorga a esta opción un papel central entre las líneas de reformas postuladas". (TEDESCO, 1997, p. 40)

No obstante, actualmente sigue en pie la intención de materializar la realización de la calidad educativa, que a nivel nacional a lo largo de la historia se ha reflejado con los intentos de cambio, por ejemplo: en el año de 1992 se expide un acuerdo para la reorganización de todo el sistema educativo y las prácticas pedagógicas. En él, se plantearon siete principales propósitos, de entre los cuales el numeral uno y cinco se asemejaron a lo que más adelante se manifestó en el Plan Nacional de Desarrollo 2007-2012. Se planteó como una de sus misiones principales en conjunto con las acciones gubernamentales, el de tener mayor cobertura en educación con las mismas oportunidades en toda la nación.

Durante los mismos años se definen los roles de los organismos federales en materia de educación nacional, en el Programa Sectorial de Educación, donde se plantea principalmente sin ser exhaustivos:

- 1) *Elevar la calidad de la educación.*
- 2) *Ampliar las oportunidades educativas.*
- 3) *Impulsar el desarrollo y la utilización de tecnologías.*
- 4) *Ofrecer una educación integral.*
- 5) *Ofrecer servicios educativos de calidad.*
- 6) *Fomentar una gestión escolar e institucional.*

(IMEE, 2012, p. 19)

Posteriormente, el 8 de Agosto de 2002 se impulsa un cambio estructural en materia de educación, dándole prioridad al desarrollo integral del individuo para la obtención de los estándares de aprendizaje, que como acuerdo internacional se debían manejar, además del impulso a la formación de una cultura cívica en concordancia de buenos ciudadanos, con principios filosóficos, morales y éticos, pero principalmente, con la capacidad de aprender constantemente, durante toda la vida, y en sí mismo con el desarrollo de una de las competencias genéricas de las que

Jacques Delors (2008) nos mencionaba en sus pilares de la educación “aprender a aprender”. Por lo que, se concluye que mucho de lo que se realiza actualmente y se ha venido gestando a lo largo de la historia de la educación nacional, ha sido regeneración de algo que ya se había establecido con anterioridad.

Posteriormente, se han realizado reformas orientadas hacia el desarrollo de competencias, de la mano con muchas otras iniciativas, que de igual manera se habían mencionado en muchos otros programas y documentos fundamentados, como, por ejemplo: el SNFCMS (Programa del Sistema Nacional de Formación Continua y Superación de Maestros de Educación Básica en Servicio); el documento *“El enfoque por competencias en la educación básica” (DGFCMS, 2009 en RUIZ, 2012, p.56)*, etc. Donde, si bien es cierto se busca, ante todo la mejor capacitación del individuo para un óptimo rendimiento en productividad económica, por medio de la movilización de dichos conocimientos aprendidos en las instituciones y que posteriormente serán aplicados cada uno, en diferentes contextos de inversión.

En dicha reforma, se retoma a la evaluación como una (y tal vez la única) de las mejores herramientas para averiguar la calidad educativa, que en su mayoría se trataba de carácter censal, para describir los rasgos de logro sobre la misma, en reflejo de los aprendizajes de los alumnos, tentativamente, pero que sin embargo, lo que en trasfondo siempre ha tenido como objetivo inicial, es medir el desempeño del logro profesional de los docentes, así como de la gestión de todos los involucrados en materia de educación. Por esta razón, en beneficio de la calidad educativa se crean programas para medir la calidad dentro de las escuelas y averiguar sus áreas de oportunidad en materia de los aprendizajes, profesionalismo docente, participación social y rendición de cuentas.

Otro de los programas que se pusieron en marcha fue el llamado PEC (Programa de Escuelas de Calidad) que tenía gran cobertura a nivel nacional y que, además, se conformaba de manera complementaria con el PETE (Plan Estratégico de

Transformación Escolar) y el PAT (Plan Anual de Trabajo), que juntos permitían tener una nueva reorganización escolar. Hoy en día, hablamos del PEMC.

Se plantearon así mismo, compromisos por mejorar las condiciones materiales de los centros educativos, en busca del óptimo desarrollo integral de los estudiantes, con nuevas ofertas en cobertura, condiciones, profesionalismo y equipamiento; un lugar propicio para el aprendizaje, que manifestará y garantizará un buen ambiente de permanencia y participación conjunta. Todo esto plasmado el 15 de mayo de 2008, durante la Alianza por la Calidad de la Educación, donde uno de sus objetivos primordiales fue: *“construir una escuela mexicana caracterizada por ser un espacio de oportunidades para todos los alumnos sin menoscabo de su condición personal, social o cultural, que corresponda a las demandas del siglo XXI”*. (IMEE, 2012, p. 21)

Hablar de educación de calidad basada en el desarrollo de competencias, implica un gran cambio, que se constituya en acciones diferentes a las que se habían estado llevando a cabo durante los siglos pasados, implica una práctica social que responda a las inquietudes, necesidades y demandas de la sociedad del siglo XXI, pero, sobre todo, situar en el centro del proceso educativo al alumno y sus procesos de aprendizaje.

Así, teniendo sus fundamentos en la Alianza por la Calidad de la Educación, se crea la Reforma Integral de la Educación Básica (RIEB) donde se sigue la línea de trabajo por la que se sitúa al alumno y su formación integral como uno de los principios básicos para el logro de las competencias para la vida. No obstante, se comienza en 2004 con el nivel preescolar; 2006 en nivel secundaria; y 2009-2011 en nivel primaria. Esto se da, de manera conjunta con la promulgación el 19 de agosto de 2011 con el Acuerdo 592, por el que, se establece la articulación de la Educación Básica. En dicho acuerdo se pretendía entre sus objetivos principales poner en contacto a la sociedad con los fundamentos pedagógicos, conceptuales, políticos y procedimentales del Plan de Estudios 2011, es decir, formar un verdadero puente de conocimiento y traslado de información entre los involucrados de la educación.

2.1.2.1.- RIEB

Para cumplir con los principios filosóficos por los que se fundamenta la educación básica, tanto en el Artículo tercero Constitucional, y la Ley General de educación, se busca obtener una oferta educativa con mayor cobertura de oportunidades de ingreso, permanencia y aprovechamiento, esto a su vez con la participación efectiva de todos los involucrados en el proceso y que cumplan de manera eficiente y oportuna con su responsabilidad.

Para comenzar, es importante mencionar que, La Reforma Integral de la Educación Básica es presentada en coincidencia con el acuerdo 592, por el que se establece la articulación de la educación básica, y que comprende la vinculación de preescolar, primaria y secundaria; donde, en su inicio es presentado un panorama de antecedentes por el cual se crea la misma, mencionando *que el Programa Sectorial de Educación 2007-2012 en su objetivo 1, “Eleva 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”, bajo el rubro de Educación Básica, estrategia 1.1, señala la necesidad de realizar una Reforma Integral de la Educación Básica (SEP;2011, p. 2).*

Esta reforma nace y da continuidad con el propósito de elaborar y aplicar un modelo educativo que se fundamentara en el desarrollo de competencias, pertinente para cubrir las exigencias de una actualidad totalmente cambiante durante el desarrollo del siglo XXI, y además, con el objetivo de una reestructuración de los planes y programas de estudio, que permitieran la adquisición en los alumnos de saberes que integran a una competencia, sin embargo, habría que cuestionar bajo qué proyecto político educativo está sustentado formar estudiantes para el desarrollo de competencias, tal vez, uno de los motivos sea, el formar parte de una economía más activa, atractiva y competitiva, que engrane perfectamente con las políticas internacionales. Es por tanto que, la educación siempre es un acto de transmisión

de ideologías, que en su mayoría el país plantea, *“la sociedad prepara a sus nuevos miembros del modo que le parece más conveniente para su conservación, no para su destrucción: quiere formar buenos socios, no enemigos ni singularidades antisociales.”* (SAVATER; 1997, p. 158).

Además de tener la tarea implícita para los docentes, de desarrollar en los educandos las dichas competencias, se les atribuye a partir de entonces el desarrollo de valores, que, por su puesto, debería de comenzar por el núcleo familiar, que tanto hace falta en la actualidad, es decir, la formación de un individuo íntegro para la productividad, tal y como lo menciona el Plan Nacional de Desarrollo 2007-2012.

El cuerpo de la RIEB se presenta mediante las siguientes dimensiones de análisis, que permiten su fundamento descriptivo y comprensión del mismo.

Dentro de los antecedentes encontramos que, es posible estar fundamentada (mediante el análisis crítico estructurado) en los principios que a través del tiempo dieron lugar a una educación con mejores condiciones, tales como la universalidad de la educación de José Vasconcelos, la expansión de la cobertura de acceso a la educación, la iniciativa de los libros de texto y quizá, hasta los principios filosóficos de la educación: democrática, obligatoria, nacional, laica, gratuita y pública, que permitió el apoyo considerable de la sociedad.

Con el paso del tiempo la pertinencia de establecer mejores condiciones de la educación, dada la exigencia, permitió renovar las prácticas pedagógicas y la gestión de la educación, tratando de incrementar la permanencia y cobertura en todos los niveles, mencionado en el Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica en 1992, donde el país sufrió una serie de cambios reflejados en todos los agentes involucrados en el mismo, además, se planteó una permanente

capacitación y actualización de todos los maestros, mejoramiento de la infraestructura, como en muchas otras ocasiones, entre otras cosas. La cuestión es que, continúa haciendo falta el factor impulsor para la concretización, y por lo que, hasta entonces, ninguna reforma educativa estructural dará buenos resultados sin la buena consideración y participación de los docentes.

Partiendo del entendido de que los profesores son los mediadores de la educación formal, se establece que los mismos ofrecen el acompañamiento a los alumnos en su proceso educativo, con ayuda de los diferentes agentes y factores involucrados en el acto, buscando lograr, ante todo, ambientes propicios para el logro de aprendizajes esperados, relevantes y significativos; mejores condiciones de cobertura escolar, disminuir la deserción, combatir el rezago escolar, tener mayor atención focalizada. Para lo cual *“en el marco de la Reforma Integral de la Educación Básica, el Acuerdo 348 determinó el Programa de Educación Preescolar, el 384 estableció el nuevo Plan y programas de estudio para la educación secundaria, y los diversos 494 y 540 actualizaron el Acuerdo 181 por el que se establecen el Plan y los programas de estudio para la educación primaria, en lo que concierne a los programas de estudio de 1º y 6º grados, así como 2º y 5º grados, publicados, respectivamente, en el Diario Oficial de la Federación con fechas 27 de octubre de 2004, 26 de mayo de 2006, 7 de septiembre de 2009, y 20 de agosto de 2010.”* (SEP; 2011, p. 4).

Posteriormente, se dice que la educación debía ser transformada de tal manera que privilegiara alcanzar altos estándares de aprendizaje, centrados en formar ciudadanos altamente éticos y morales, capaces de aprender a aprender para y durante toda la vida. Con esto se genera el 15 de mayo del 2008 una alianza por la calidad de la educación, entre los representantes del gobierno federal y algunos maestros, que se encargaban de representar a la parte mayoritaria (valdría la pena cuestionar cuales fueron sus ideales y posturas educacionales de esta representatividad). Quienes acordaron establecer mejores condiciones en la

infraestructura, y una reforma “*curricular orientada al desarrollo de competencias y habilidades, mediante la reforma a los enfoques, asignaturas y contenidos de la Educación Básica y la enseñanza del idioma inglés desde el nivel preescolar.*” (SEP; 2011, p. 9).

Además, se establecieron acuerdos basados en: evaluar para mejorar, tomándolo como estímulo para elevar los parámetros de los maestros y autoridades en torno al acto educativo, no obstante, a pesar de no parecer tan ajena y desprestigiada la iniciativa, es importante mencionar que sería válida siempre que no esté de por medio el empleo para el cual se ha profesionalizado, es decir, convirtiéndolo en un acto de condicionamiento. No obstante, se dice que el propósito principal de la RIEB consistió en:

“Formar, desde estos espacios, ciudadanos con mayores oportunidades de aprender y desarrollar trayectorias educativas exitosas en términos de sus condiciones e intereses particulares”. (SEP; 2011).

Con base a esto se infiere que, es necesario formar en los individuos una integridad que responda a la manera en cómo la sociedad lo demanda, para eso, se comienzan a implementar parámetros para el desarrollo de competencias, aprendizajes esperados durante el andamiaje, y el cumplimiento de Estándares Curriculares que nos llevarán al logro del perfil de egreso.

En lo particular, llama la atención que en el desglose de la RIEB se menciona que, se requiere la profesionalización de los docentes por medio de una transformación de su práctica, colocando al alumno como eje movilizador, de donde debe partir en adelante todo cambio en mejora de sus aprendizajes, sin embargo, se insiste, en cuestionar el cómo se está desarrollando esta tarea tan importante. Dejar a un lado el qué, para pasar al cómo, dado que es preciso mencionar que muy pocos maestros verdaderamente se interesan por esta tarea, quedándose en su zona de “confort” que les proporciona el formar parte del magisterio, no obstante, dar

muestra de que cuando se tiene la vocación en consecuencia se tiene la convicción de mejorar en la práctica docente, esto permite confrontar la realidad con una posibilidad de certeza, de que realmente la condición es posible mejorarla, cuestión de donde se debería incentivar para generar en todos el entusiasmo de realizarlo lo mejor posible, un compromiso reafirmado.

Dentro de las modificaciones que se generaron en la RIEB, se planteó la manera de articular congruentemente los aprendizajes de cada nivel educativo, llevando una secuencia transversal y comunicada de los rasgos de egreso, de tal manera que, sus antecedentes se ven marcadas por *“las reformas curriculares determinadas en los acuerdos números 348 por el que se determina el Programa de Educación Preescolar, 181 por el que se establece el nuevo Plan y programas de estudio para educación primaria, y 384 por el que se establece el nuevo Plan y programas de estudio para educación secundaria, publicados, respectivamente, en el Diario Oficial de la Federación el 27 de octubre de 2004, el 27 de agosto de 1993 y el 26 de mayo de 2006.”* (SEP; 2011, p. 11).

De manera secuencial se fueron dando otras reformas, como el nuevo *“currículo para la educación preescolar en 2004, de secundaria en 2006 y de la actualización de los programas de 1°, 2°, 5° y 6° grados de primaria mediante los acuerdos números 494 y 540, publicados estos últimos en el Diario Oficial de la Federación el 7 de septiembre de 2009 y el 20 de agosto de 2010, respectivamente, se detonó un proceso paulatino en el desarrollo de los mismos, a efecto de apoyar los procesos de enseñanza y de aprendizaje de los maestros y los alumnos de dichos niveles educativos.”* (SEP; 2011, p. 11).

Para tal efecto se dieron varias acciones, de entre las más relevantes se encuentra la participación de la Dirección General de Desarrollo Curricular de la Secretaría de Educación Pública del Gobierno Federal, y de especialistas en materia, para

efectuar cambios pertinentes; diferentes informes divididos en etapas, conocer la percepción de los agentes interventores del proceso educativo, apoyo de la Universidad de Nueva York para evaluación del Plan y los programas de estudio y los libros de texto de las asignaturas de Ciencias y Matemáticas de nivel primaria y secundaria, contribución de la UPN, entre otras.

Finalmente, se puede mencionar que, en la construcción, visión, modificación y puesta en acción, valdría la pena evaluar su pertinencia, congruencia y el impacto hacia los distintos ámbitos dirigidos, para saber si la eficacia de dicha reforma dará los resultados esperados. No obstante, se podría mejorar la condición de la misma si colocáramos motores de análisis constantes (seguimiento), para averiguar de manera paulatina si la puesta en acción, está funcionando con lo pretendido o si es necesario realizar modificaciones en tiempo.

2.1.2.2.- EL PAPEL DE LA PLANEACIÓN EN LA POLÍTICA EDUCATIVA.

Si bien es cierto, lo que se menciona anteriormente puede entenderse como una contextualización que permite la construcción de un marco epistemológico, un saber que lleva consigo el reflejo de un modelo integral constituido por premisas planteadas para el logro de resultados satisfactorios, o quizá, una forma de desahogo para rendir cuentas.

Un constante replanteamiento de las políticas públicas es lo que caracteriza a todas las funciones y órganos de gobierno, por sexenio transaccional, sin embargo, es momento de considerar una nueva alternativa que posibilite la oportunidad y pertinencia de nuevos proyectos ajustados a una realidad que ha cambiado lo suficiente, y no obstante, que continuará apuntalándose hacia avances de manera exponencial.

Un cuerpo metodológico flexibilizado, oportuno e insoslayable, encargado de facultar al sistema educativo de programas, planes, acuerdos o iniciativas que lleven a la nación mexicana a su máximo resplandor, es lo que significativamente y, no obstante, mínimo, sería necesario.

Por ello, se hace hincapié en la importancia de diseñar, por medio de la participación de todos los indicados, a contribuir en la formación de una estrategia que represente el suficiente impacto para lograr transformar. Es claro que el compromiso por la Calidad de la Educación no es tarea fácil y constantemente se refleja cuando realmente la transformación se materializa, y con ello una verdadera alianza entre los involucrados de la política pública se deja ver ante la irrupción de los prejuicios y efectos culturales de la burocracia.

Se piensa entonces en una posibilidad, misma que implica una tarea conjunta de prevención, acción y competencia, que resulta de total importancia cuando se requiere del diseño e implementación de acciones estratégicas. Bajo ninguna circunstancia es posible dejarlo a efectos del azar. He aquí, la importancia de contar con un plan de acción que permita la articulación de todo lo que se busca conseguir, es así como funciona, puesto que en sí misma se caracteriza por su sentido predictora e intencionada. En consecuencia, la variedad dimensional se articula hacia un mismo fin, propósito y meta, que puede ser tomada desde los diferentes ámbitos de gestión.

La dimensión nacional, por una parte, favorece la construcción de un plan que permee en los niveles inferiores, de tal manera que los docentes desde sus procesos de intervención ejecuten una proyección que viene desarrollándose en forma descendente, no obstante, es claro precisar que la gestión que se lleve a

cabo, representa una oportunidad de trabajo conjunto y con visión prioritaria hacia la centralidad de los objetivos.

Un primer planteamiento apunta en cuestionar la razón de porqué existe una educación caracterizada por su disparidad, en donde la gran mayoría de los docentes y demás responsables, no encuentran respuestas fundamentadas a las preguntas básicas como, ¿Cuáles son los fines de la educación?, ¿Para qué se enseña?, ¿Qué se debe enseñar?, ¿Para qué se aprende?, entre otras. Sin embargo, al menos de manera involuntaria e intrínseca (en ocasiones), se debería de saber, puesto que existe una normativa, y mejor que esto, una ideología inherente al futuro de la sociedad y nación, que nos establece desde cuales son los marcos de acción convenientes para el logro de los aprendizajes.

El documento rector que hasta hace poco (2016) funcionaba como eje modulador de las acciones mencionadas atrás, es el Plan de Estudios 2011. Este, definía dentro de su constructo el logro de un Perfil de Egreso, Estándares Curriculares, las competencias para la vida y el logro de aprendizajes esperados, no obstante, todo ello se fundamenta en los factores que posibilitan su puesta en práctica, nombrados, principios pedagógicos.

Los principios pedagógicos se plantearon, con base al Plan de Estudios 2011, como *condiciones esenciales para la implementación y la transformación de la práctica docente, el logro de los aprendizajes y la mejora de la calidad educativa (SEP. 2011, Pág. 30)*. Es bastante claro en lo que respecta, sin embargo, se hace principal énfasis en uno de los principios medulares como eje rector de la posibilidad de materializar las competencias de un individuo, “Planificar para potenciar el aprendizaje” (Principio pedagógico 1.2).

Al parecer, la planeación con el paso del tiempo se ha visto como una acción innecesaria, con fallida importancia, o en el menor de los casos como un procedimiento administrativo. En este sentido, es necesario reconocer que no es posible continuar viéndola de la misma manera, pues representa una oportunidad para la oportuna intervención de los elementos sustantivos, que llevan a la movilización de los saberes, que requiere, claro está, de las posibilidades de acceder a un replanteamiento, una nueva posibilidad de encontrar significado en ella.

La planificación desde esta perspectiva juega un papel preponderante, siendo una alternativa para concretizar los ideales y los fines más próximos de la educación. En dichos términos define los saberes y habilidades que gradualmente debieran ir adquiriendo los individuos de la postmodernidad. Ahora más que en un pasado, se debe contar con un plan de acción que contextualice y posibilite el acceso a una mejor educación de personas que viven durante el pleno desarrollo del siglo XXI.

La práctica docente se ha vuelto una tarea mucho más compleja, sobre todo en el momento de organizar situaciones y/o ambientes que favorezcan el aprendizaje, no basta con el diseño de un formato desglosado de currículo, material y tiempo, hoy, representa una cascada de desafíos ante jóvenes alumnos que dominan nuevas tecnologías y tienen acceso a información rápida y compleja.

“La planificación es un elemento sustantivo de la práctica docente para potenciar el aprendizaje de los estudiantes hacia el desarrollo de competencias” (SEP. 2011, Pág. 31) Es evidente que los tiempos en que se tenían apreciaciones y conceptualizaciones del docente frente a sus alumnos, han cambiado, la opinión pública ha puesto mayor énfasis para demostrar que lo que se hizo en otros tiempos, ahora ya no es equiparable.

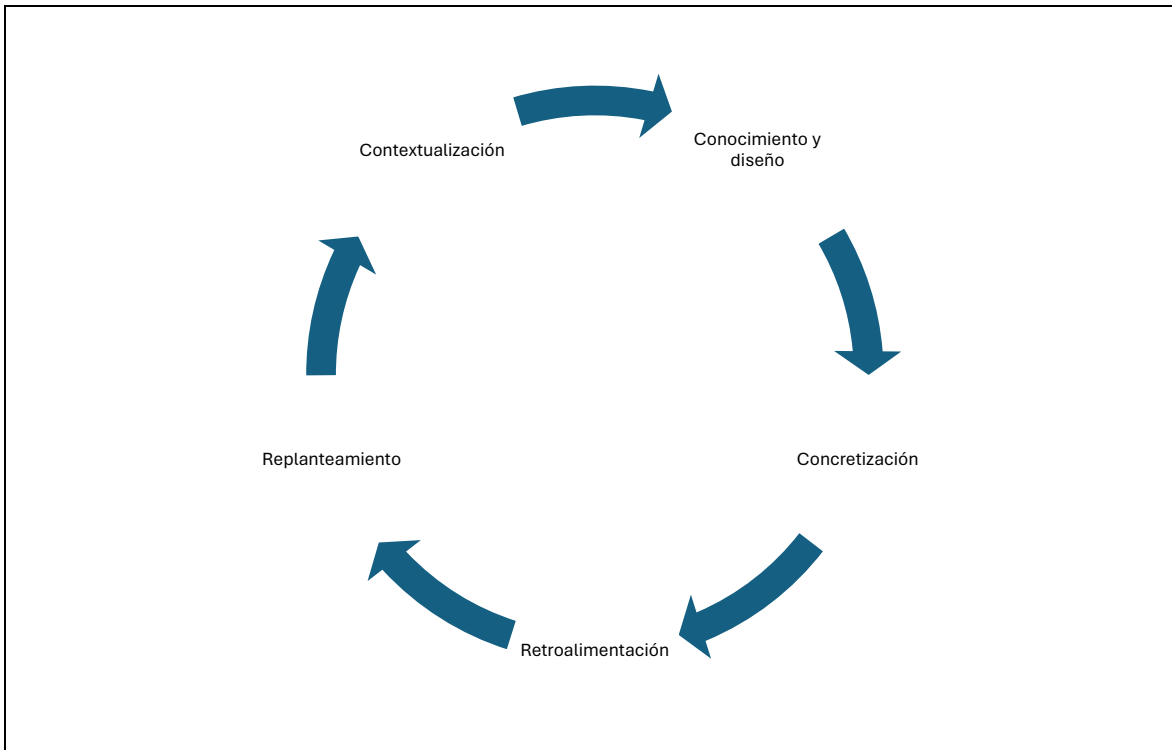
La labor del docente debe funcionar como catalizador del conocimiento y pensamiento mayormente elaborado, en el que se concentran las alternativas de acompañamiento y estrategias didácticas (mediación pedagógica), toda vez, que haya sido conocido verdaderamente el entorno, con sus desafíos y posibilidades, es a partir de entonces, cuando se tendrá previsto las alternativas de acción.

Es claro, que ningún plan de acción puede proporcionar la resolución de la realidad en espacio tiempo, hacerlo implicaría algo relativo y predictorio, no obstante, es posible contar con marco de acción que nos prevea de los posibles hechos que en alguna forma obstaculizarían el logro de los aprendizajes.

Resulta un tema muy complejo, por el universo de opciones que representa, una constante conjugación de saberes que se combinan para pensar y después actuar, esta praxis es precisamente la que nos lleva a retroalimentar y repensar lo hecho, para posteriormente volver a comenzar.

El siguiente esquema, muestra la forma cíclica de encaminar nuestras acciones predictoras. Reflejo de nuestras competencias profesionales para aprender a aprender, mediante la movilización de saberes teóricos y prácticos, sin embargo, se reconoce que la acción no comienza en una intersección, sino en la consideración previo, durante y posterior a la acción.

Esquema 1. Labor docente en la planeación.



Esquema 1. Labor docente en la planeación.

Con base a ello, se constituye el referente de nuestro proceso de aprendizaje continuo, que impulsa constantes acciones de evaluación y retroalimentación.

Lejos de exponer un indicativo para la elaboración de la planeación, en concreto, es preciso señalar lo basto, con que se debe contar, para el momento de diseñar lo que se pretende realizar para el logro de los aprendizajes.

Si bien es cierto, sería un intento fallido el pretender contar con un cuerpo metodológico que estableciera la manera precisa de combinar aportaciones teóricas, políticas, socioeducativas y psicopedagógicas del aprendizaje de los alumnos, no obstante, el docente mantiene entre sus manos una gran responsabilidad. Se deja a la libre manifestación y confianza la labor de un docente frente a sus alumnos, en un intento por materializar los fines más elevados de una educación que manifieste un individuo pleno e íntegro, con las capacidades de

adaptarse a cambios y aprendizajes venideros de una sociedad en movimiento acelerado.

La aproximación más certera para la construcción de un plan de acción (que pudiera servir como una guía), se encuentra plasmado en el Plan de estudios 2011; Principio Pedagógico 1.2 “Planificar para potenciar el aprendizaje”:

En lo general, debe contemplarse para el diseño de una planificación:

1. *Reconocer que los estudiantes aprenden a lo largo de la vida y se involucran en su proceso de aprendizaje.*
2. *Seleccionar estrategias didácticas que propicien la movilización de saberes, y de evaluación de los aprendizajes congruentes con los aprendizajes esperados.*
3. *Reconocer que los referentes para su diseño son los aprendizajes esperados.*
4. *Generar ambientes de aprendizaje colaborativo que favorezcan experiencias significativas.*
5. *Considerar evidencias de desempeño que brinden información al docente para la toma de decisiones y continuar impulsando el aprendizaje de los estudiantes.*

(SEP. 2011, Pág. 31)

En lo particular:

Diseñar actividades implica responder a cuestiones como las siguientes:

1. *¿Qué situaciones resultaran interesantes y desafiantes para que los estudiantes indaguen, cuestionen, analicen, comprendan y reflexionen?*
2. *¿Cuál es el nivel de complejidad que se requiere para la actividad que se planteará y cuáles son los saberes que los alumnos tienen?*
3. *¿Qué aspectos quedarán a cargo de los alumnos y cuáles será necesario explicar para que puedan avanzar?*

4. *¿De qué manera pondrán en práctica la movilización de saberes para lograr los aprendizajes y que desempeños los harán evidentes?*

(SEP. 2011, Pág. 31)

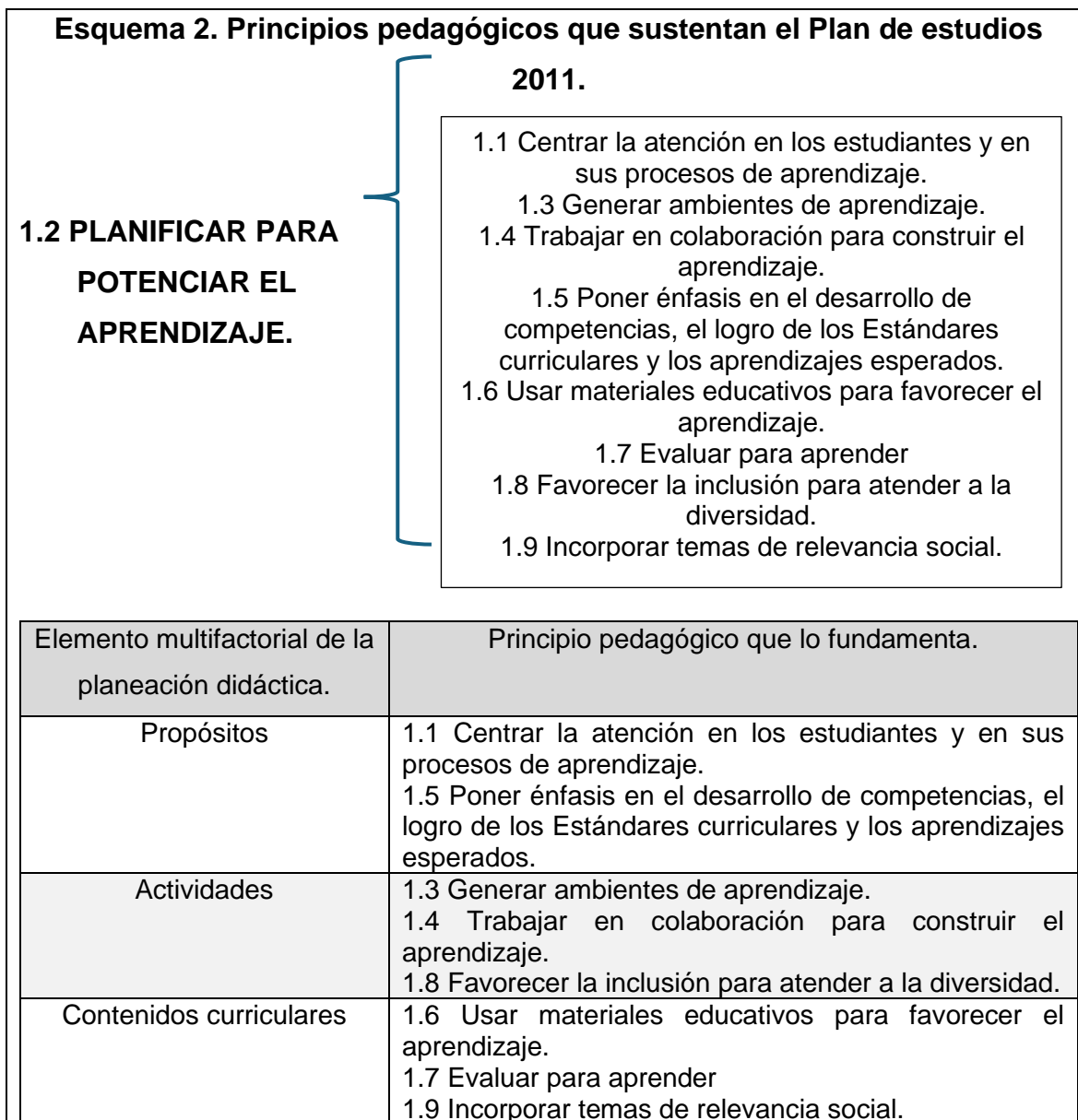
Con base a esto, la planificación pondera la labor docente para organizar situaciones y ambientes de aprendizaje, que potencialicen los aprendizajes de los alumnos hacia el desarrollo de competencias. Por lo tanto, es proporcional el acto de planificar, con el logro de aprendizajes significativos.

36

Por otro lado, con el fin de evaluar el logro de los propósitos prescritos al inicio de la planificación, es importante evaluar los niveles de logro alcanzados, esto, mediante la verificación de las actividades desarrolladas. Que, en todo caso, deben representar lo que se espera que los alumnos logren y aprendan, mediante la formulación de alternativas de solución y/o desafíos intelectuales.

Punto a favor del principio pedagógico número 2, es que, muchos de los anteriores y posteriores quedan accionados inherentemente de manera implícita, y así mismo, se explicitan en la construcción del mismo, no obstante, es sustancial indicar que dicho principio pedagógico 2, no resta importancia a los otros.

Tal y como lo muestra el siguiente esquema, es posible ubicar a cada uno de los restantes principios pedagógicos, en la puesta en práctica del diseño de la planeación didáctica.



Fuente: Plan de estudios 2011.

Esquema 2. Principios pedagógicos que se centran en la planificación.

Por otra parte, como consecuencia de los cambios en las políticas nacionales, en el año 2017 se da la transición hacia nuevos Planes y Programas de Estudio, fundamentados mediante la concepción de nuevos aprendizajes relevantes, “aprendizajes clave”, en donde se establece una visión de una educación mayormente integrada por la construcción de individuos íntegros y preparados para el aprendizaje constante, capaces a la percepción y adaptación de los cambios. Una

reforma educativa destacada por su flexibilización curricular y su sentido de inclusión en la manera de hacer escuela, haciendo hincapié en el restablecimiento de los lapsos entre los involucrados del aprendizaje, una responsabilidad compartida que enmarca una nueva visión de la escuela mexicana.

No obstante, el constructo de los nuevos planes de estudio, reflejan una centralidad hacia el alumno y su desarrollo competencial de manera gradual, objeto del cual, en el plan de estudios anterior se enfocaba literalmente hacia la construcción de las mismas. Hoy, se habla de la “*naturaleza de los aprendizajes*” (SEP. 2017), la forma en como los procesos cognitivos se originan y dan paso a elaboraciones de mayor grado en el pensamiento de cada individuo.

Mientras que, la fundamentación del Plan de Estudios 2011, se centraba sobre los principios pedagógicos como *condiciones esenciales para la implementación y la transformación de la práctica docente, el logro de los aprendizajes y la mejora de la calidad educativa* (SEP. 2011, Pág. 30); en el nuevo Modelo Educativo 2017, se denotan como un elemento más *para que el docente consiga transformar su práctica y cumpla plenamente su papel en el proceso educativo* (SEP. 2017, Pág. 114).

En estos últimos, se priorizan las condiciones para la enseñanza, el aprendizaje y la evaluación, y aunque no existe de manera explícita un apartado sobre el que se establezca el uso de la planeación (como lo era antes), en los 14 puntos que ahora se manejan (de principios pedagógicos), se da por entendido (implícitamente) que todo se verá plasmado sobre el uso de una planeación.

No obstante, en el segundo principio pedagógico se menciona que *la planeación de la enseñanza es sensible a las necesidades específicas de cada estudiante* (SEP. 2017, Pág. 115), además, en el octavo principio se establece que hay que *entender*

la evaluación como un proceso relacionado con la planeación del aprendizaje (SEP. 2017. Pág. 116).

Sin embargo, en el mismo plan de estudios 2017 en su apartado IV. “*El currículo de la educación básica*”, numeral 7. “*¿Cómo y con quien se aprende? La pedagogía*”, existe un subtítulo de la “*Planeación y evaluación de los aprendizajes*” en el que nos señala puntualmente:

“Los procesos de planeación y evaluación son aspectos centrales de la pedagogía porque cumplen una función vital en la concreción y el logro de las intenciones educativas. En este sentido, la planeación didáctica consciente y anticipada busca optimizar recursos y poner en práctica diversas estrategias con el fin de conjugar una serie de factores (tiempo, espacio, características y necesidades particulares del grupo, materiales y recursos disponibles, experiencia profesional del docente, principios pedagógicos del Modelo Educativo, entre otros) que garanticen el máximo logro en los aprendizajes de los alumnos.”

(SEP. 2017. Pág. 121)

Por lo anterior, se deja ver que, para la concreción de los fines de la educación, será necesario instrumentar un plan didáctico en el que se conjuguen los elementos (entre ellos, los principios pedagógicos) que constituyen la labor educativa.

Es imperante el uso de la planeación, como una herramienta y estrategia para alcanzar dichos aprendizajes, dejando en claro que, por la naturalidad de las realidades, lo previsto en dicha planeación puede diferir de lo que ocurra dentro y fuera de las aulas, no obstante, en lo que apoyará, el tener este instrumento, será precisamente el no perder la ruta de los objetivos y así poder conducir los procesos de aprendizaje. “*Sin la brújula de la planeación, los aprendizajes de los estudiantes pueden ir por caminos diversos, sin un destino preciso. El destino lo componen los aprendizajes esperados y el proceso de planeación pone en claro las actividades y demás estrategias para alcanzar dichos aprendizajes*”. (SEP. 2017, Pág. 121)

Ciertamente, la planeación presenta una transición conceptual: de ser una condición para lograr la calidad educativa, a representar un elemento sustancial para la educación de excelencia, en el que se contempla para su construcción, entre otros elementos, a dichos principios pedagógicos.

A razón de todo ello, el nuevo Plan de Estudios 2017 menciona sobre la planeación, lo siguiente:

“El proceso de planeación es una herramienta fundamental de la práctica docente, pues requiere que el profesor establezca metas, con base en los Aprendizajes esperados de los programas de estudio, para lo cual ha de diseñar actividades y tomar decisiones acerca de cómo evaluará el logro de dichos aprendizajes.

Este proceso está en el corazón de la práctica docente, pues le permite al profesor anticipar cómo llevará a cabo el proceso de enseñanza. Asimismo, requiere que el maestro piense acerca de la variedad de formas de aprender de sus alumnos, de sus intereses y motivaciones. Ello le permitirá planear actividades más adecuadas a las necesidades de todos los alumnos de cada grupo que atiende.”

(SEP. 2017, Pág. 121)

Un elemento indispensable que podría funcionar hoy en día como aliado de la transformación de la práctica docente, lo representa la libertad para planear, garantizando la existencia de una autonomía en el diseño y construcción de secuencias y ambientes de aprendizaje, que favorezcan la adquisición de los conocimientos y habilidades.

“La planeación en el contexto educativo es un desafío creativo para los docentes, ya que demanda de toda su experiencia y sus conocimientos en

tanto que requieren anticipar, investigar, analizar, sintetizar, relacionar, imaginar, proponer, seleccionar, tomar decisiones, manejar adecuadamente el tiempo lectivo, conocer los recursos y materiales con los que cuenta, diversificar las estrategias didácticas y partir de las necesidades de los alumnos.”

(SEP. 2017, Pág. 122)

Por lo que, el nuevo Plan de Estudios 2017 en su página 122 de su apartado de “*La planeación de los aprendizajes*” brinda una serie de sugerencias para la construcción de una planeación. Es indispensable que los encargados de planear tengan a consideración los siguientes elementos estratégicos:

- ✓ Poner al alumno en el centro
- ✓ Generar ambientes de aprendizajes cálidos y seguros.
- ✓ Diseñar experiencias para el aprendizaje situado.
- ✓ Dar mayor importancia a la calidad que a la cantidad de los aprendizajes.
- ✓ La situación del grupo ¿Dónde está cada alumno? ¿A dónde deben llegar todos?
- ✓ La importancia de que los alumnos resuelvan problemas, aprenda de sus errores y apliquen lo aprendido en distintos contextos.
- ✓ Diversificar las estrategias didácticas, como preguntas detonadoras, problemas abiertos, procesos dialógicos, juegos, trabajo por proyectos, secuencias didácticas, estudios de casos, dilemas, debates, asambleas, lluvia de ideas, etcétera.
- ✓ La relación con los contenidos de otras asignaturas y áreas del currículo para fomentar la interdisciplina.
- ✓ Su papel como mediador más que como instructor.
- ✓ Los saberes previos y los intereses de los estudiantes.
- ✓ La diversidad de su aula.
- ✓ Modelar con el ejemplo.

2.2 CONTEXTO SITUACIONAL

En el marco del servicio profesional docente, la prueba escrita multidisciplinaria, es el mayor rubro para el otorgamiento de plaza, que permite dar cuenta de los conocimientos y habilidades con los que cuenta el docente de manera profesional.

A partir de ello, el ingreso al contexto situacional por el que se describe el objeto de estudio, fue en el año 2014 mediante un examen que determinó la idoneidad de las competencias profesionales, por las que, en su conjugación servirían para enfrentar un contexto ubicado en Xochimilco, a tres horas y media de distancia al domicilio actual.

La referencia señala a la Escuela Secundaria Diurna No. 36 “Cuauhtémoc” turno Matutino, ubicada en Av. Hidalgo No.21, Col. Boulevard. La Asunción, Déleg. Xochimilco, CD de México, C.P. 16040; con la responsabilidad de 24 horas frente a 4 grupos, en seis horas por semana.

En entrevista, la directora escolar informa sobre la institución: un posicionamiento destacado ante la Zona Escolar 105, pues en su conjunto, los alumnos, administrativos, directivos y maestros presentan un buen nivel de desempeño, lo que permitía conceder desde generaciones atrás, que esta escuela fuera catalogada como la mejor en su entorno. Las experiencias de algunos egresados y profesores que habían transitado por la misma, y que ahora laboraban en ella, eran testigos de lo mencionado por la misma.

Durante los primeros seis meses, el ambiente laboral no parecía tener ninguna dificultad pues se trataba en su mayoría de maestros y directivos grandes en edad, lo que manifiesta que la trayectoria profesional y experiencia de los mismos, permite obtener a los docentes nobeles un enriquecimiento y aprendizaje continuo.

No obstante, uno de los elementos característicos de la cultura institucional, fue una serie de usos y costumbres que se tenían arraigadas de generaciones atrás, y que, por consecuencia, se consideran muy difícil de modificar.

En primer plano, los siguientes datos descriptivos, caracterizan la dinámica institucional:

1. El vínculo de relaciones interpersonales, está marcado por muestras de hipocresía.
2. Los docentes, en su mayoría están de acuerdo en no cumplir con las demandas del gobierno, así es que, todo lo que implique un cambio en sentido de innovación y modernización, resulta una amenaza para su prestigio de años atrás.
3. La mayoría de las clases están vinculadas a la corriente tradicionalista y conservadora.
4. Existen demasiados procesos burocráticos difícilmente de romper.
5. Todo el ambiente se conforma, a través de una cultura corporativista.
6. La experiencia, vale mucho más que lo innovador de otros docentes.
7. Existe solo una mirada de verticalidad, donde el superior es quien toma las decisiones.
8. El profesor ante los alumnos, es quien siempre tiene la única y suprema razón, pues mantiene la sabiduría de la experiencia.

Además, los padres de familia desempeñan un rol privilegiado e importante en el centro de trabajo, pues la sociedad de padres de familia de la mano con la cooperativa escolar, dotan anualmente de algunos materiales para los docentes, sin embargo, hace pensar que tienen todas las atribuciones para cuestionar los métodos pedagógicos de los maestros, más allá de contar con el derecho de ser informados sobre el desempeño y evaluación de sus hijos, según la diferente normatividad.

Generalmente, los padres de familia cuentan con un buen índice de ingreso económico, su formación profesional es concluida y han llegado a puestos importantes de empleo, lo que causa en ocasiones, cierta pedantería, al no querer

conocer las razones del docente ante algún conflicto menor o de mayor índole, procediendo inmediatamente ante instancias superiores. El rol del docente sencillamente se ve irrumpido y desplazado ante planos inferiores.

2.2.1.- GENERALIDADES DE LA ESCUELA SECUNDARIA GENERAL NO. 36 “CUAUHTÉMOC” TURNO MATUTINO.

44

La Escuela Secundaria General (diurna) numero 36 “Cuauhtémoc” turno Matutino, se ubica en el sur de la Ciudad de México, en la Delegación Xochimilco, dentro de la Zona Escolar 105, dependiente a la Dirección Operativa número 5, correspondiente, a uno de los sectores de la Autoridad Federal de la Ciudad de México.

Colinda, con otra Escuela Secundaria de número 341, con el nombre de: “Estado de Guerrero”, que anteriormente prestaba servicios como escuela para trabajadores. Aunque, solamente las separa una barda perimetral que denota los límites territoriales de cada una de ellas, no es el muro el que proyecta verdaderamente el abismo de diferenciación existente entre ellas, sino un contexto, mucho más profundo que deja entrever la conceptualización de calidad educativa, apropiada por cada una de ellas.

Así mismo, la Secundaria 36 cuenta con un turno Vespertino, que hace uso de las mismas instalaciones, pero no así, de los mismos servicios educativos, pues de nueva cuenta, es apropiado señalar que existe una gran diferencia entre sus contextos por cada turno.

Algunos datos importantes que describen la perspectiva de la escuela 36 “Cuauhtémoc”, prestadora de servicios educativos en la sociedad de Xochimilco y

otras delegaciones aledañas, son: la misión, visión y lema que con anterioridad se propusieron cumplir como “institución”.

“Misión: *Ofrecer a los alumnos una educación de calidad que les permita el desarrollo de habilidades, aptitudes, destrezas y valores; para que sean seres competentes y auto-suficientes, en la formación integral de su proyecto de vida para incidir constructivamente en el cambio social.”*

“Visión: *Ser una institución que brinde un servicio educativo de calidad, desarrollando en toda la comunidad escolar la adquisición y práctica de valores, generando los conocimientos y competencias por educadores profesionales dentro de un clima de trabajo colaborativo y con libertad, garantizando el progreso de la sociedad.”*

Lema institucional: *“Patria, honor, disciplina y valor.”*

Valores: *Respeto, honor, disciplina y solidaridad.*

Se puede entender por lo anterior, que los planteamientos asumidos por la misión de la escuela son demasiado apegados a los propósitos que la educación básica plantea en planes y programas, y al igual que con la RIEB, al enfocarse en formar a individuos competentes, que impacten significativamente en los ámbitos sociales.

Acercarse a estos principios idealistas, se conseguirían los resultados tan esperados desde hace años en la historia de la educación, es decir, la calidad educativa, en al menos un sector social.

2.2.1.2.- Contexto externo.

2.2.1.2.1.- Ubicación geográfica.

La ubicación geográfica de la Escuela Secundaria Diurna No. 36 “Cuauhtémoc, corresponde a la Delegación Xochimilco sobre la Av. Hidalgo No. 21, Col. Boulevard La Asunción, CD de México, con C.P. 16040.

46

Se sitúa a una cuadra de distancia del centro de la delegación Xochimilco, por lo que, su estructura refleja que es de las más antiguas y grandes de la zona, no obstante, la escuela permanece en muy buenas condiciones de infraestructura y material. Inclusive anteriormente, durante sus inicios de construcción, la secundaria que se encuentra a un costado (infraestructura de la secundaria 341) pertenecía a la misma escuela 36.

Algunos testimonios de personas que han transitado por los estudios de esta institución, y de acuerdo a algún porcentaje de la sociedad que vive a sus alrededores, indican que la superficie que comprende toda la escuela, anteriormente correspondía a una zona rural de baldíos, que posteriormente se convirtió en canchas de futbol soccer, donde la comunidad disfrutaba de la convivencia pacífica. La institución se ubicaba dentro de otro predio mucho más pequeño en territorio y población estudiantil, sin embargo, con sus inicios de traslado en el lugar actual, provoco inmediatamente el aumento en matrícula escolar, que después, se vio reforzada en los años 90 con gran elevación de la demanda de ingreso, atendiendo desde entonces a un aproximado de 830 alumnos. Actualmente atiende a una sociedad aproximada de 935 alumnos por turno, 312 por grado y 52 por grupo.

2.2.1.2.2.- Localidad divergente

Territorialmente, la escuela es muy amplia, sus extensiones representan un universo de pluralidad y divergencia cultural. Dadas las circunstancias, la capacidad para prestar el servicio educativo es muy amplio y sin embargo, en ocasiones las autoridades educativas desean agrandar la matrícula estudiantil con grupos superiores a los 53 alumnos, motivo por el cual, podría atraer demasiados conflictos, debido a que los grupos excederían los espacios áulicos pertinentes, provocando saturar las dimensiones y condiciones para el aprendizaje de cada alumno, además, de representar para los docentes frente a grupo, verdaderamente todo un reto a cumplir.

La escuela es catalogada como una de las instituciones con elevada demanda en los servicios educativos, por lo que, no solamente atiende a población de la entidad de Xochimilco, sino también, a delegaciones aledañas y comunidades rurales que desean fuertemente el ingreso a esta institución. Tal es el caso, de cursos de preparación para ingreso a la escuela secundaria, en donde supuestamente se ha mencionado que los padres de familia aceptan que sus hijos, aún no egresados de nivel primaria, tomen cursos intensivos de dos a tres meses antes de presentar el examen de admisión, "EXANI", con elevados costos. El secreto de estos cursos se confiere, según algunos testimonios (que por seguridad y voluntad propia no se mencionaran en el mismo), durante el último día de curso que coincide estratégicamente con un día antes del examen de ingreso, los aspirantes, son citados en el lugar del curso sin algún tipo de material e instrumento, estando dentro del mismo, se les muestra una copia del verdadero examen para poder responderlo y memorizar el contenido, posteriormente por la tarde, son citados nuevamente para repetir la misma dinámica.

Este es solo un caso, sin embargo, existen otros como el de solicitar a profesores aplicadores, que se presten a múltiples manipulaciones, como el de entregar en el momento de la aplicación, una supuesta clave de respuestas del examen a familiares o conocidos del personal que labora en la institución. Esta situación implica, la pérdida porcentual de lugares idóneos para otros aspirantes que verdaderamente se preparan y se esfuerzan sin asistir a algún curso, y que su lugar se ve desplazado por aquellos que de manera “tangente” buscan su ingreso sin mayor dificultad.

Esta situación representa un obstáculo para un profesional de la educación, porque contrapone los principios por los que a través del tiempo se ha regido y confiado para el progreso sustancial de la sociedad, basada en la fuerza de los valores.

Cabe mencionar, que a sus alrededores se encuentran algunos locales de índole comercial, de los que se apoyan muchas personas para el ingreso económico de su núcleo familiar, tales como, papelerías (en gran porcentaje), negocios de alimentos (en su mayoría), servicio de internet, farmacias, entre otros. Muchos de estos servicios, comentan los testimonios, se han colocado estratégicamente al frente o alrededores de la escuela con el propósito de que los alumnos, padres de familia y maestros proporcionen un ingreso seguro y elevado, a comparación de otras zonas de comercio al público general.

Se suelen presentar al inicio y al final de las jornadas escolares, demasiados puestos ambulantes, obstaculizando el frente de la institución, situación que permea a la escuela con una detonante de malas prácticas, dado que obstaculiza el libre tránsito de toda la sociedad estudiantil y que en ocasiones ha sido lugar de múltiples riñas, con la conglomeración de personas.

Como se puede ver, la institución está rodeada de una sociedad altamente dedicada al comercio, que muchas veces corresponden a padres de familia de aspirantes que no son aceptados en la institución, por el “desplazamiento” o el otorgamiento de lugares privilegiados a otros alumnos. No obstante, al recorrer los alrededores de la institución, se puede constatar que la delegación Xochimilco es una zona dedicada en gran porcentaje al comercio y en gran medida al turismo.

2.2.1.2.3.- Familias

El contexto familiar suele ser un factor determinante para el acompañamiento de los alumnos en su proceso de educación, pues es aquí de donde nace la verdadera cultura, misma, que podría hacer avanzar a nuestra sociedad a mejores logros de usos y costumbres. Escritores expertos en el tema, como Fernando Savater, Hargreaves, Saint Orange, Carmen Buisan, entre otros, han mencionado la influencia que demuestra tener el contexto familiar en el que se desenvuelve el estudiante para su proceso de desarrollo personal y profesional.

En este contexto, el centro educativo en cuestión presenta una verdadera sinergia de ideologías, costumbres, prácticas y demás características que forman la elaboración conceptual de la escuela. En particular, se caracteriza por un empoderamiento de los padres de familia, su intervención en los procesos educativos es elevadamente marcada, significando un apoyo verdadero y a la vez, una amenaza constante para la libertad pedagógica de los docentes.

Ciertamente, los padres cuentan con el derecho para recibir una rendición de cuentas de sus hijos en su educación, sin embargo, en el momento en que se cruza la línea de los derechos y la autonomía de clase, existe un acoso marcado para cuestionar los hechos y actividades que se construyen para los procesos de

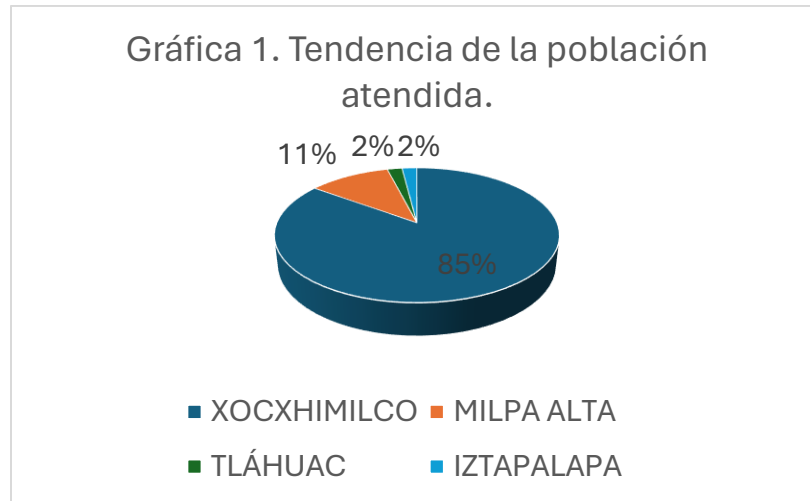
aprendizaje. Existe registro evidente de múltiples problemas concernientes al papel del docente frente a la palabra y voluntad de un padre.

Existe en los alumnos una fractura emocional, con núcleos familiares caracterizados por ser disfuncionales, por lo que, es claro que todo ello repercute en la atención, cumplimiento, disposición, autoestima, identidad, expectativas, proyectos de vida y compromiso para el propio aprendizaje. Según datos proporcionados por la trabajadora social, personal de la Unidad de Educación Especial y Educación Inclusiva (UDEEI) y la oficina de orientación, se menciona que: dos de cada tres alumnos, presenta serios problemas en sus familias, que van desde situaciones temporales de distanciamiento y violencia, hasta situaciones que detonan y agravan la conducta y estabilidad emocional de los educandos, como, por ejemplo, trastornos conductuales, psicológicos y alimenticios.

Es en este ámbito y sector escolar, en el que posteriormente valdría la pena enfocar la mirada para realizar una investigación exhaustiva, y poder describir y cuantificar la seriedad con la que estos hechos repercuten en el aprendizaje de los alumnos.

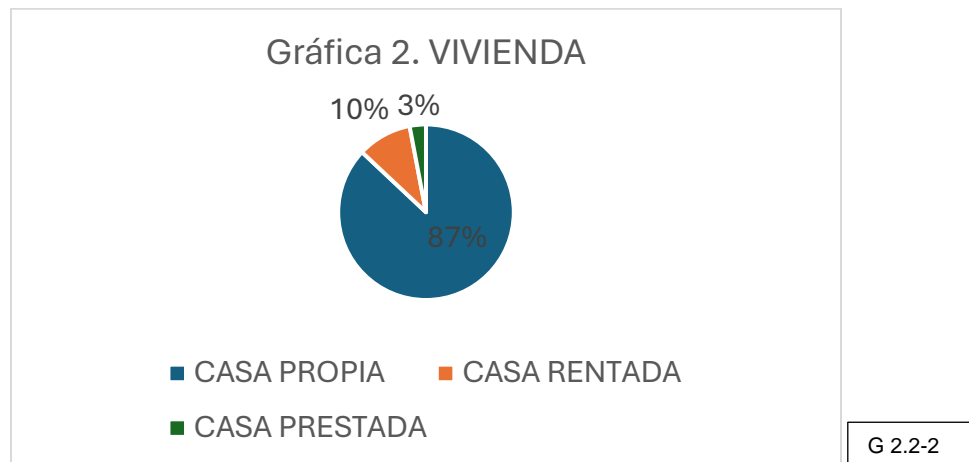
2.2.1.2.4.- Procedencia (origen de residencia y vivienda)

La escuela atiende a población proveniente en su mayoría (en un porcentaje del: 85%, equivalente a: 794 alumnos) de la delegación Xochimilco, y en otros porcentajes minoritarios a la delegación Milpa Alta, Tláhuac e Iztapalapa, como se muestra en la siguiente gráfica.



Fuente: Según datos etnográficos que surgieron de la investigación realizada.

De esta matrícula, de procedencia domiciliaria en Xochimilco, resalta el índice de vivienda propia con el que cuentan los alumnos.



Fuente: Según datos etnográficos que surgieron de la investigación realizada.

2.2.1.2.5.- Índice de escolaridad de los padres de familia.

En un 90% los padres de familia se encuentran en la posibilidad de solventar los gastos económicos de sus hijos, alrededor de todo el ciclo escolar. Los ingresos mensuales de su mundo laboral se realizan de manera equivalente a su ocupación actual, que generalmente corresponden a posiciones privilegiadas, además, es

acorde al nivel de escolaridad con el que cuentan. Los gastos, con base al estudio socioeconómico realizado, denota que semanalmente los alumnos realizan un flujo (egreso) económico de \$120 a \$150 en gastos relacionados con los materiales escolares: haciendo énfasis de los dedicados, para la obtención de materiales solicitados por los talleres, posteriormente, queda situado el gasto en fotocopias por las distintas asignaturas y, por último, sobre materiales de diferente índole.

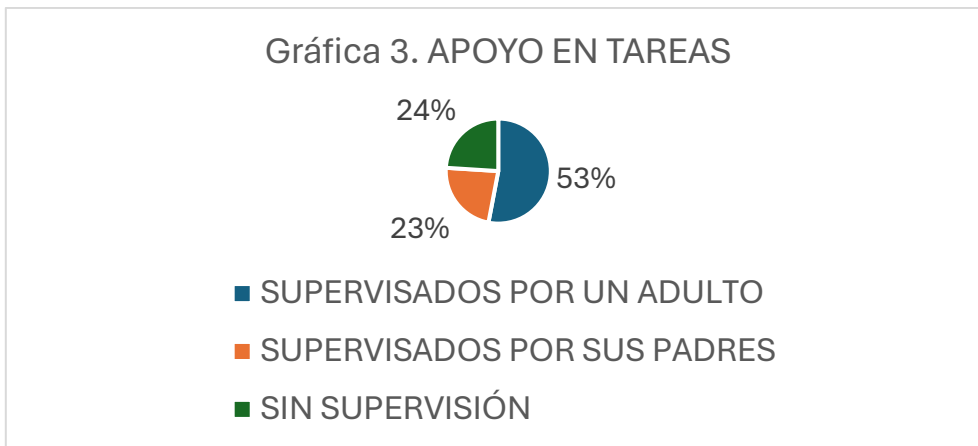
De igual manera, la posibilidad con la cuentan los padres de familia, en ingresos mensuales, permite tener a los alumnos el acceso a internet propio en el domicilio, en un porcentaje mayoritario del 97 % de todos los grupos de segundo y tercer año.

Uno de cada diez alumnos, se ve en la necesidad de laborar por un sueldo de bajo porcentaje, en apoyo a sus gastos escolares, o bien, solamente durante periodos establecidos de descanso escolar, con el propósito, según se menciona, de formar el valor de la responsabilidad.

2.2.1.2.6.- Acompañamiento de los padres de familia a sus hijos.

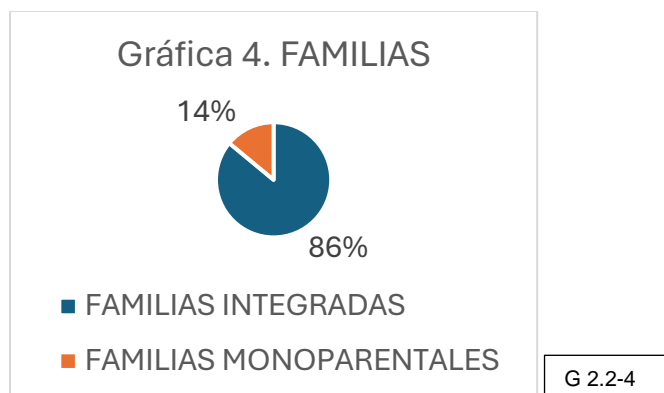
El 83.7% (780 del total) de los padres de familia cuentan con un nivel de estudios mínimo de licenciatura, lo que les permite obtener mejores condiciones en su calidad de vida. Generalmente se muestran interesados por la educación de sus hijos, no obstante, consideran que la escuela debe responder totalmente a las expectativas esperadas por los mismos, lo que causa que se piense, que cuentan con todo el derecho a cuestionar y entrometerse con la función pedagógica de los docentes.

De tal manera que, el apoyo y asesoramiento en la educación de sus hijos en casa se ve reflejado estadísticamente de la siguiente manera:



Fuente: Según datos etnográficos que surgieron de la investigación realizada.

De los resultados reflejados hasta este momento, es posible colocar como foco de análisis, la integración familiar, la cual determinadamente representa un factor relevante para los procesos de enseñanza, aprendizaje y evaluación.



Fuente: Según datos etnográficos que surgieron de la investigación realizada.

2.2.1.3.- Contexto interno.

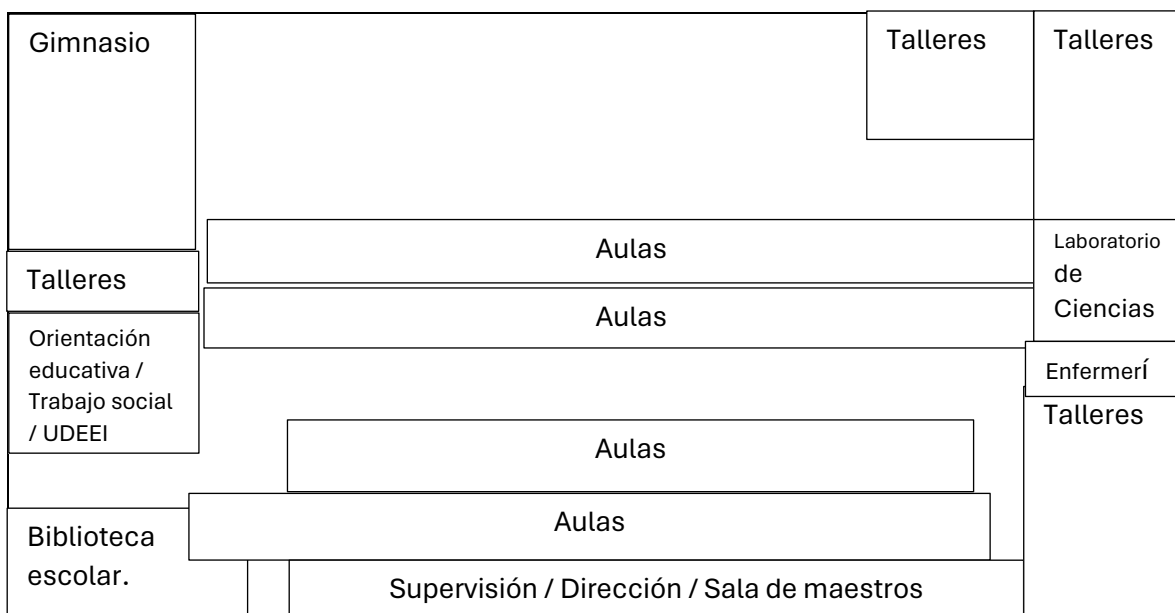
El contexto escolar que contempla el marco situacional y áulico, precisan una condición determinante para los procesos de aprendizaje, dado que, el cambio en pro de la calidad educativa debe nacer desde el interior de las aulas y de la perspectiva que se forma el docente hacia su labor pedagógica.

2.2.1.3.1.- Infraestructura

La infraestructura escolar permite representar a la escuela como una de las instituciones más antiguas y grandes (en matrícula e instalaciones) de toda la zona, pues consta, de gran espacio para la generación de ambientes de aprendizaje. Se atiende a una matrícula estudiantil organizados en seis grupos por grado, con un total de 49 a 52 alumnos por salón, dos laboratorios de ciencias, tres módulos de orientación educativa, trabajo social, oficina de UDEEI y enfermería; una biblioteca escolar suficientemente grande para compartir a dos grupos al mismo momento, una sala de maestros, un gimnasio escolar con capacidad para integrar a todos los grupos al mismo tiempo y nueve talleres de educación tecnológica, sobre los siguientes mapas curriculares:

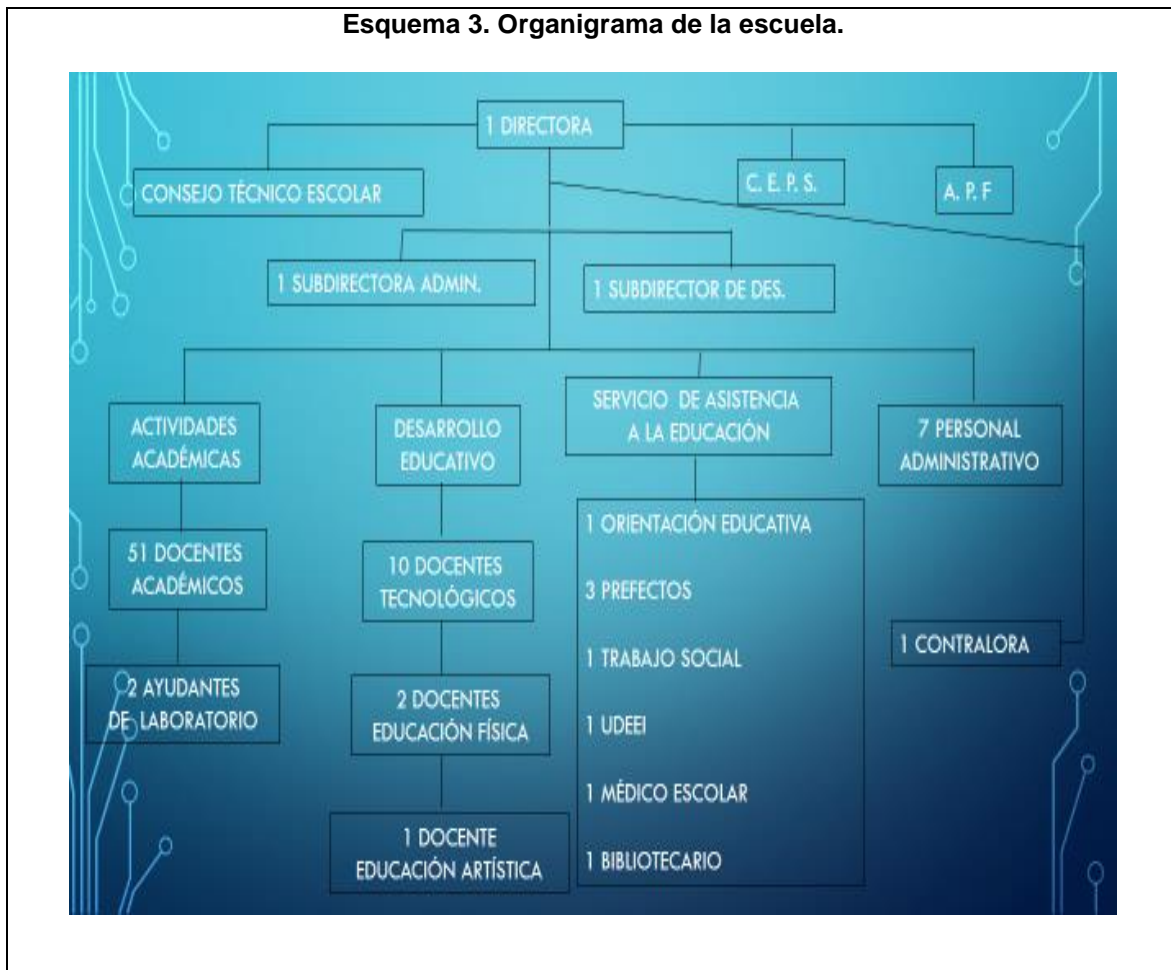
- Diseño y creación plástica
- Preparación y conservación de alimentos
- Diseño de circuitos eléctricos
- Diseño de estructuras metálicas
- Carpintería e industria de la madera
- Electrónica, comunicación y sistemas de control
- Diseño arquitectónico
- Confección del vestido e industria textil
- Ofimática

Croquis representativo de la institución.



2.2.1.3.2.- Plantilla de personal (Organigrama).

La totalidad del personal que integra el sistema educativo de la Escuela Secundaria número 36 “Cuauhtémoc” turno matutino, se describe en el siguiente organigrama, que muestra la función que le corresponde a cada uno de los mismos.



Fuente: Obtenido del expediente escolar, proporcionado por el subdirector académico.

La orientación y enfoque de cada asignatura, no corresponde a la que se estipula en los planes y programas, sino a la formación e ideología con que se formó cada docente, haciendo hincapié en una integración de conocimientos más a la par del perfil académico del encargado de la asignatura.

De alguna forma, el enfoque de la asignatura se ve permeado por las ideologías y prácticas del perfil profesional del docente, de tal manera que, el uso de didácticas escolares, suele ser muy variada.

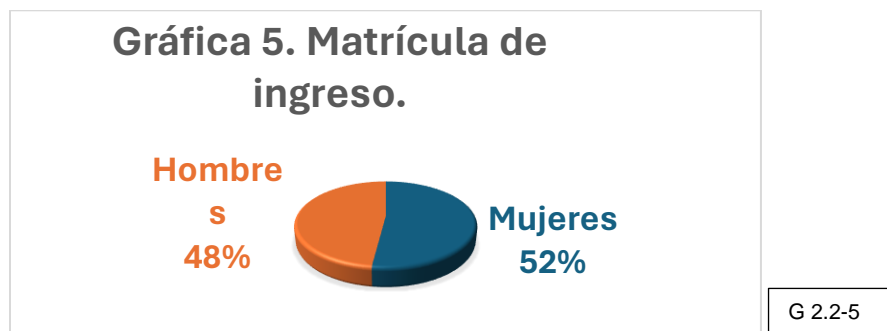
Tabla 1. Formación profesional de la plantilla docente.

INSTITUCIÓN DE PROCEDENCIA	MATRÍCULA DE DOCENTES
UNAM	18
ESCUELA NORMAL SUPERIOR	12
IPN	4
OTRAS	17

Fuente: Obtenido del expediente escolar, proporcionado por el subdirector académico.

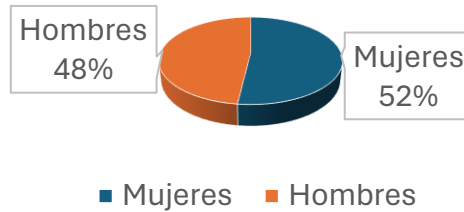
2.2.1.3.3.- Matrícula estudiantil.

Durante el transcurso de los ciclos escolares, se denota un aumento proporcional en la matrícula estudiantil, habiendo capacidad para su atención, durante el ciclo escolar 2016-2017, para 823 alumnos de ingreso, y un total al finalizar de 832, de un aproximado de 990 aspirantes que deseaban ingresar a esta institución, como su primera opción de estudios en secundaria. No obstante, esto solo representa un ejemplo, sin menos cabo, de los ingresos posteriores al inicio escolar y ante la matrícula tan variable de otras generaciones.



Fuente: Obtenido del expediente escolar, proporcionado por el subdirector académico.

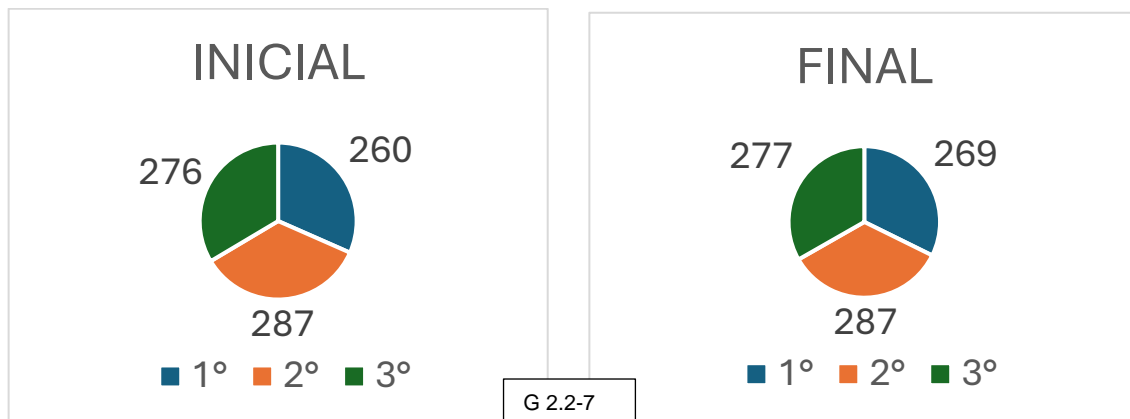
Gráfica 6. Matrícula de egreso.



G 2.2-6

Fuente: Obtenido del expediente escolar, proporcionado por el subdirector académico.

Gráficas 7. Matrícula de ingreso y egreso por grado escolar.

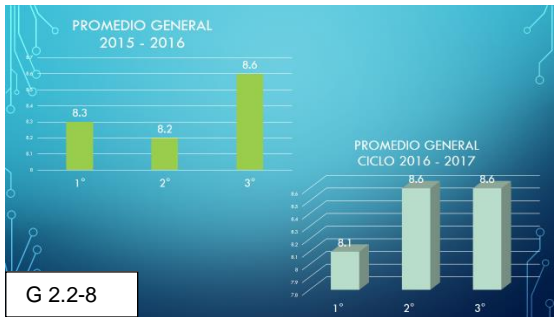


G 2.2-7

Fuente: Obtenido del expediente escolar, proporcionado por el subdirector académico.

2.2.1.3.4.- Estadística de los resultados educativos

Los resultados académicos de la institución, reflejan aquello, por lo que la llevan a ser considerada como una de las mejores (en similitud con una escuela particular) de la Zona Escolar 105. Se justifica, con los resultados de pruebas como: *Enlace* y *PISA*, según lo siguiente:



G 2.2-8

Gráfica 8. Promedio general por grado y ciclo



Esquema 4. Promedio general de la escuela.

Por otra parte, la eficiencia terminal nos indica:



G 2.2-9

Fuente: Obtenido del expediente escolar, proporcionado por el subdirector académico.

Evidentemente, podemos constatar que se trata de una de las mejores escuelas en aprovechamiento escolar, no obstante, otro referente que proporciona mayor credibilidad en lo expuesto, son: el índice de egresados que lograron quedarse dentro de sus primeras opciones, como se muestra a continuación (en la tabla 2 “Ingreso a nivel medio superior”), resultados de la generación 2015-2018.

De un total de 288 alumnos egresados de la escuela 36 “Cuauhtémoc” matutino, 97 quedaron dentro de sus primeras tres opciones, que corresponden a: ENP (Escuela Nacional Preparatoria, UNAM) 1,5 y 6; y CCH (Colegio de Ciencias y Humanidades) SUR.

Tabla 2. Ingreso a nivel medio superior.

Escuela de ingreso al NMS y grupo egresado	A	B	C	D	E	F	TOTAL
CCH SUR	11	8	4	4	3	6	36
ENP 1	8	5	7	4	7	4	35
CDO	4	2	1		2	1	10
CECyT	2	3	2	6	4	4	21
ENP 5	1	4	1	3	4	1	14
COLBACH	7	13	12	4	6	8	50
OTRAS ESCUELAS	2	4	4	1	1	3	15
CONALEP	2	5	2	1	4	1	15
DGETI	1	1	6		3	2	13
ENP 6		1	1			1	3
SC		1					1
DGEC Y TM			1				1
CCH OTE.			1	1			2
NO PRESENTE					1		1

Fuente: Concentrado estadístico de ingreso a nivel medio superior desarrollado por orientación educativa.

2.2.1.4.- Contexto áulico

El contexto áulico es descrito por una manifestación de conductas ensimismadas, visiones y trabajo mayoritariamente individualizado, renuencia sobre lo acostumbrado (por parte de los alumnos) y apatía hacia el conocimiento nuevo.

Durante una jornada de trabajo, generalmente se tiene acostumbrado a los alumnos a una obediencia literal y un juicio poco elaborado para opinar y dar puntos de vista, la trascendencia de éxito durante años anteriores provoca que la escuela reconozca como única dotada de razón y juicio correcto a la misma, un cambio en su forma de organización y libre expresión, representaría una seria amenaza hacia su éxito.

Generalmente se establecen ambientes propicios de trabajo, mas no así, ambientes de aprendizaje, es decir, se favorece en gran medida la elaboración de productos de trabajo y no del desarrollo de competencias, como, por ejemplo, el análisis, la reflexión y abstracción, la producción de hipótesis fundamentadas, trabajo conjunto, emisión de juicios propios, y principalmente, lo que los planes y programas estipulan, la formación de individuos libres, reflexivos, críticos y creativos.

Mediante la investigación documental y empírica, a la par de una observación participante, se puede constatar que se trata de grupos amplios de alumnos, con inquietudes por conocer algo nuevo, sin embargo, totalmente acostumbrados a un trabajo tradicional, vertical y conductual. En las clases de distintas asignaturas, se prioriza la exposición de contenidos por parte del docente, para continuar con una serie de actividades que buscan solamente ejercitar el dominio de la memoria y no del pensamiento interpretativo, deductivo, inductivo e interpersonal.

De forma literal, un docente comento lo siguiente durante un debate no planeado en CTE, a lo que la mayoría de los colegas apoyaron:

“Lo que vale la pena hacer con nuestros alumnos, por mis años de experiencia en esta escuela es, enseñarles los contenidos, que los memoricen, y así, puedan presentar con éxito su examen de admisión a nivel medio superior. Honestamente es lo que les va a servir, todo lo demás no vale la pena.” (O1-DH)

La dinámica de la escuela es interpretada por comentarios como el mismo, ratificándolo con actitudes de los padres y maestros, en donde una libreta exagerada de ejercicios memorísticos y habilidades poco indicativas para el nivel cognitivo (como solo colorear, recortar, dibujar y copiar) cuentan más, que el desarrollo de una identidad, libre expresión, defensa de los puntos de vista propios y resolución de problemas en la vida real. Los educandos muestran dificultad para

la resolución de un dilema moral, la aplicación de un conocimiento en el plano real, trabajo colaborativo y una definición de su proyecto de vida.

A través del tiempo, se muestra que el principal objetivo de los padres y la mayoría de los docentes, es dotar al alumno de saberes conceptuales para asegurar el ingreso de sus hijos, a su primera opción de estudios en media superior, todo lo que sea distinto a ello, representará innecesario y una seria amenaza.

2.2.1.5.- Marco Situacional y Referencial

El análisis referencial sobre la práctica docente, comienza a través de un proceso de introspección y distintas metodologías de investigación, como la entrevista, el método autobiográfico, entre otras, situando como área de oportunidad la cultura de la no planeación. Ritual que se ha venido dando desde los comienzos de la vida profesional por diferentes causas, y, por ende, provocando serias consecuencias, las cuales, de manera general en un primer intento por definir las, se plasman de la siguiente manera.

Tabla 3. Causas y consecuencias de no implementar la planeación.

CAUSAS.	CONSECUENCIAS.
<ul style="list-style-type: none"> - Ausencia de una cultura de la planeación para él logro de los aprendizajes de los alumnos. - Dominio en planes y programas de estudio. - Diseño de un formato de planeación flexible y funcional (se utiliza solamente la bitácora de clase). - Poca importancia en el contexto situacional que describe a la práctica docente. - La planificación no se vuelve un factor importante para la práctica pedagógica. 	<ul style="list-style-type: none"> - No se logran los aprendizajes esperados. - El programa de estudio no se concluye durante el periodo de ciclo escolar. - Los contenidos programáticos se retoman a la par de temas secundarios y transversales, por lo que, se pierde la óptima dosificación de tiempos. - Se improvisa en la revisión de algunos contenidos. - No se logran los propósitos y competencias de la asignatura.

- La planeación como trámite administrativo.	- No se logra el perfil de egreso de educación básica.
--	--

Fuente: Según datos etnográficos que surgieron de la investigación realizada.

Resulta evidente que la principal dificultad y problemática, radica en una acción desempeñada por lo propio, sin dejar a un lado los factores descritos anteriormente. La acción de la no planificación que en ocasiones es tomada como irrelevante, trae consigo una serie de implicaciones de mayor impacto. Algunos puntos de análisis que pueden ayudar a la mejora de los procesos de enseñanza, aprendizaje y evaluación, desde la perspectiva de la planeación según el marco normativo son:

Primeramente, los planes y programas de estudio 2011 se encuentran integrados bajo el enfoque por competencias (en apego al marco de la RIEB), motivo por el que, las practicas pedagógicas debieran de estar orientadas a la mismas, sin embargo, ante el contexto situacional de la institución, en gran porcentaje el personal docente y directivo, no tienen conocimiento de lo que son las competencias, los propósitos de la educación y el enfoque didáctico y metodológico de los planes y programas. Rodeado de este contexto, es claro que cualquier involucrado en algunas facetas de estos rituales, llegue a concluir que lo más importante son la memorización de los contenidos, no obstante, afortunadamente se llevó a cabo la docencia reflexiva, permitiendo desarrollar una mirada crítica y reflexiva de la pertinencia de las acciones, es decir, en palabras de Donald Schond (1992) *reflexión en la acción*, y, por otra parte, también la *reflexión sobre la acción*.

De manera sorprendente las voces docentes de la institución, apuntan hacia planteamientos que no son acordes a lo que se legisla actualmente, se encuentran totalmente enfrascados en la manera tradicional de llevar a cabo la dinámica escolar, la renuencia de seguir haciendo lo mismo, los antepone ante la posibilidad del cambio. Se vive lo que algunos escritores han descrito como: el “error” que cometen la mayoría de los docentes con mayor antigüedad, al pensar que, su

experiencia de años anteriores les servirá para la solución de las situaciones imprevistas, y la demanda actual de conocimiento que exige nuestra sociedad en el siglo XXI.

En distintas ocasiones se ha planteado ante el colegiado docente, la emergente necesidad de causar cambios en el sistema educativo, una reforma cultural e ideológica que permita obtener mejores resultados en la calidad educativa, una necesidad de tomar acciones distintas, si lo que se busca son resultados distintos, de ninguna manera es posible seguir haciendo lo mismo si lo que se busca y se palpa diariamente en nuestras aulas, solicitan un cambio estructural.

Gran parte del colegiado docente y directivo, no concilia vivir con el cambio que las escuelas y la sociedad están pasando y que, además, es ya un hecho. Tal vez, una de las causas que se pueden apreciar como agente externo e interno del sistema, es la matrícula de personal que tiene una edad mayor a 20 años de servicio, que se sobrepone con una postura de seguir haciendo lo mismo, con base a los resultados que su experiencia les ha brindado.

La localidad en la que se encuentra la escuela describe una situación de constante énfasis en el vínculo cultural, es decir, la mayoría de la comunidad (en un 90%) es procedente de la delegación y pueblos aledaños, por lo que la desinformación de las políticas educativas, es mayor a comparación de otras zonas, además de ser, una población que se rige fuertemente por sus tradiciones y pocas veces, por lo que dictan las autoridades educativas en términos de gestión y actualización.

En gran medida un docente noble, "nada contra corriente", si se encuentra inmerso en dicho contexto, lo que en ocasiones hace pensar al colegiado, que coincide con la ideología sistémica de las políticas educativas. No obstante, es necesario llegar a un punto de análisis, en el que se reflexione en torno a la práctica docente, pensar en lo que corresponde como servidores públicos y mejor aún, por vocación de pertenecer al gremio.

Estrictamente, la docencia se rige por distintas normas que proporcionan el panorama del deber ser, punto de partida del ser y pertenecer. No obstante, precariamente se conoce y reconoce la norma, como parte de la labor, de la propia responsabilidad y de la posibilidad que significa para profesionalizarse.

Existe una brecha entre el marco situacional y el referencial, una realidad que difiere del deber ser. Por lo tanto, el alcance de la calidad educativa se logrará en la medida en que se comience con una nueva mirada hacia el rumbo de la educación, una perspectiva de reorganización de la acción. El sustento de este planteamiento se puede apoyar al entender el principio pedagógico 1.11 “Reorientar el liderazgo”, justamente en la argumentación del mismo, cuando menciona que:

“Reorientar el liderazgo implica un compromiso personal y con el grupo, una relación horizontal en la que el dialogo informado favorezca la toma de decisiones centrada en el aprendizaje de los alumnos”. (SEP. 2011. Pág. 41)

Tomando en cuenta esta perspectiva, se puede concluir que el cambio debe comenzar por una reorientación del liderazgo, una figura que se encargue de mediar efectivamente los procesos de comunicación, colaboración, organización y estructuración de la gestión escolar.

Existen condiciones para llevar a cabo lo anterior, no obstante, se insiste en la necesidad de incorporar nuevos paradigmas y perspectivas en la cultura institucional, acompañados de los principios pedagógicos, puesto que, son necesarios para la transformación.

El desarrollo de competencias profesionales, a través de un análisis estructurado y profundo de la práctica docente, lleva a su transformación en beneficio de la educación. Es necesario entender que, *el eje problematizador consiste en la*

reflexión, que no es un hecho puramente interno, psicológico, sino que está orientada a la acción que se encuentra históricamente contextualizada. (UPN. Programa de MEB. 2009. Pág. 16)

Partiendo de esta premisa, se entiende, por lo tanto, que el problema estructurador se encuentra estrechamente relacionado con el contexto sociocultural que envuelve a la práctica docente, y que, además, responde a un contexto geopolítico que establece las normas de seguimiento y entendimiento del mismo.

En consecuencia, la labor docente debe estar orientada hacia un plan de acción que determine el funcionamiento oportuno de cada faceta y ámbito de la práctica pedagógica. Tomar en cuenta lo que se quiere aprender y como se debe aprender, son los ejes para la realización de una planificación contextualizada y fundamentada en el aprendizaje de los alumnos.

Por tanto, la implementación de una planeación fundamentada con el diseño de suficientes referentes teóricos-metodológicos, pone en práctica las competencias profesionales con las que debe contar todo aquel docente que se enfrenta ante la sociedad estudiantil. La planeación se vuelve un requisito necesario en el ejercicio de la docencia, dado que, guía nuestra labor en las condiciones reales de la misma, poniendo en juego nuestras habilidades, conocimientos, actitudes y valores que demuestren la capacidad para responder eficientemente a la demanda de la realidad, que se vive de acuerdo al referente contextual. No se trata de una tarea nada sencilla de realizar, puesto que, es necesario conocer como primer punto, el contexto situacional de donde partiremos, así como una serie de elementos que ayudaran en la descripción y fundamentación de la planeación.

La elaboración de un diagnóstico pedagógico puede ayudar y facilitar la recolección de datos descriptivos, no obstante, es necesario también contar con todo un bagaje de elementos estratégicos que guíen el aprendizaje, es decir, comprender qué estrategias didácticas se pondrán en juego en determinado momento.

Finalmente, siguiendo la estructura en cómo se generan los procesos de conocimiento, en el cual la obtención de una serie de saberes comprendidos y profundizados ocasiona contar con un cúmulo de acervos temáticos que posteriormente resultarán imprecisos e insuficientes, dado que, al comprender lo "que hasta el momento se conoce" nos llevara a cuestionarnos y entender menos de lo "ya conocido".

En este sentido, el apartado cierra con algunas reflexiones, planteamientos de análisis posterior, interrogantes y propuestas de acción, que pudieran ponerse en práctica y a prueba sin la intención de establecerlos como juicios aprobatorios.

El primer planteamiento apunta, a un cambio de paradigma en la visión que se tiene en la educación. Por otra parte, convendría un cambio ideológico, una forma ver a nuestra sociedad, enriquecida con una cultura de mayor responsabilidad, integridad e inclusión. Sociedad basada en la fuerza de la educación, que moviliza la regeneración de todos los sistemas y significados que forman a nuestro país.

Es importante destacar, que la práctica docente se encuentra envuelta por toda una fundamentación teórica conceptual de las teorías psicopedagógicas, no obstante, también se rige por un sustento metodológico descrito en nuestro marco normativo, lo cual, no representa una amenaza, sino una ayuda para gestionar y vincular acciones en la mejora de los aprendizajes.

La orientación curricular demanda los estándares necesarios para destacar fuera del contexto escolar, al estudiante que se desea formar una vez concluida su educación básica y obligatoria, es decir, una preparación lo suficientemente óptima para vincularse con la demanda actual de conocimiento, que se exige en los círculos internacionales del profesionalismo.

2.3 DIAGNÓSTICO.

A lo largo de la historia en el sistema educativo nacional se han venido presentando una serie de cambios a favor de la calidad educativa, que estratégicamente han buscado mejorar los mecanismos de gestión y participación de todos los agentes involucrados, no obstante, esta mejora debe responder a las necesidades que la sociedad contemporánea necesita para el funcionamiento óptimo de sus estándares internacionales de aplicación y adaptación al conocimiento.

Parece que hoy en día las escuelas siguen teniendo la misma forma de operar ante la demanda constante y creciente de actualización y manejo de la información, nuestro sistema social (del cual forman gran parte nuestras escuelas) pide a “gritos silenciados” una revolución ideológica, dado que, cada vez son mayores las muestras de individualismo y falta de juicio propio, que por consecuencia llevan con pasos apresurados a la manifestación y aumento de una sociedad “acrítica”.

Podría ser que el ser humano que se pretende formar con las múltiples reformas estructurales no sea el que verdaderamente se esté egresando de la educación básica y obligatoria del Sistema Educativo Nacional, para valorarlo, habría que realizar como mínimo un comparativo con lo que establece la Declaración Mundial de Educación para Todos (1990) y la realidad de nuestras escuelas:

“Cada persona, niño, joven, adulto, deberá poder contar con posibilidades educativas para satisfacer sus necesidades de aprendizaje básico. Estas necesidades abarcan tanto las herramientas esenciales para el aprendizaje (como la lectura y la escritura, la expresión oral, el cálculo, la solución de problemas) como los contenidos mismos del aprendizaje básico (conocimientos teóricos y prácticos, valores y actitudes) necesarios para que los seres humanos puedan sobrevivir, desarrollar plenamente sus capacidades, vivir trabajar con dignidad, participar plenamente en el desarrollo, mejorar la calidad de su vida, tomar decisiones fundamentadas y continuar aprendiendo...”

(Artículo 1 de la declaración mundial sobre educación para todos. Satisfacción de las necesidades de aprendizaje básico. Jomtien, Tailandia, marzo de 1990. Tomado de Schmelkes, 2010. Pág. 11)

El punto de reflexión, por lo tanto, se sitúa de manera más enfática sobre algunas de las líneas del texto anterior, como, por ejemplo, en averiguar (y de qué forma averiguarlo para que los datos contengan un alto grado de certeza, confiabilidad y objetividad) si el alumno egresado cuenta con las posibilidades del aprendizaje básico, que le permitan seguir aprendiendo eficientemente y al ritmo acelerado del desarrollo social, a lo largo de su vida.

La primera respuesta que saltaría a la vista, probablemente se refiera a que aún falta mucho por hacer, y podría pensarse, tal vez, que la razón de ello es debido a la forma en como la participación de todos los que conforman este sistema, se mantiene a la expectativa de las políticas educativas, observando la toma de decisión de forma verticalizada y descendiente, más nunca con la participación activa de los que viven diariamente con las realidades contextuales de la educación mexicana.

Claro está, que el fragmento de texto no aborda puntos complementarios acorde a los objetivos de educación básica, no obstante, brinda una referencia de

comprensión implícita de una de las competencias básicas, aprende a aprender, que permiten que el individuo supere los retos de un futuro incierto.

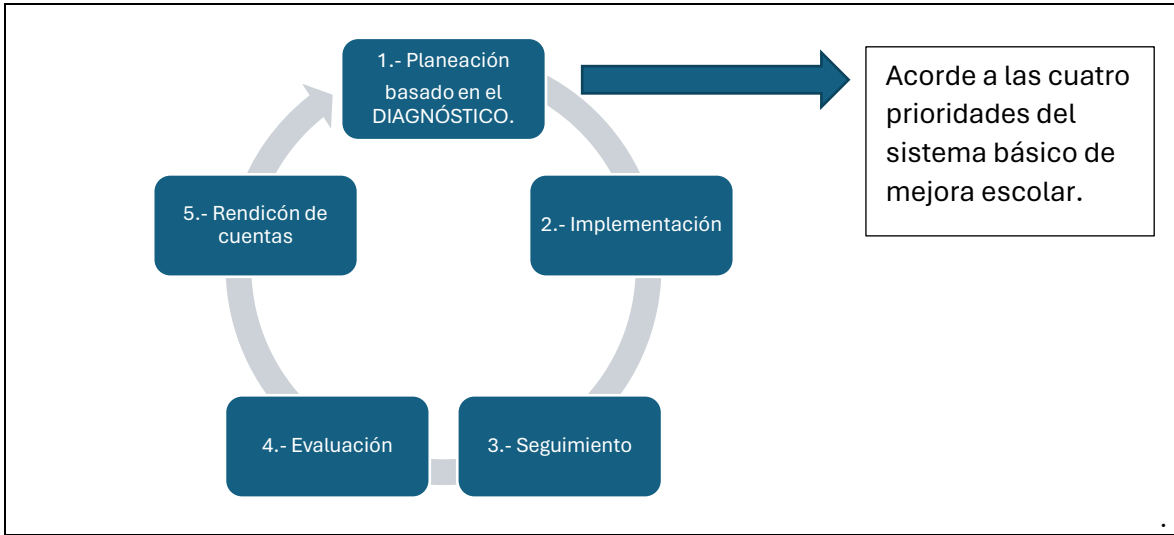
Una comunicación y operación horizontal podría beneficiar bastante a los mecanismos de mejora, por ello habría que cuestionar a los gestores de las políticas educativas la manera en cómo se toman las posturas y decisiones próximas en torno a lo que se necesita en el sistema educativo, o lo que es correcto decir, lo que se necesita ante las políticas internacionales, además, señalar así mismo, con base a qué instrumentos metodológicos responden las decisiones tomadas. No significa que el trabajo se realice de manera no idónea, sino a la manera en cómo surge la incertidumbre ante la falta de información y vínculos de trabajo conjunto.

2.3.1.- El diagnóstico pedagógico como una oportunidad para mejorar la calidad educativa de la escuela.

Para buen funcionamiento de las escuelas en educación básica y como instrumento de autogestión, a través de las políticas educativas, se ha implementado un sistema de operación basado en la construcción de una Ruta de Mejora, que indica el rumbo de las acciones estratégicas que todo el colegiado (todos los involucrados en la tarea de la escuela) implementará para la mejora del Servicio Educativo Nacional, con base a las cuatro prioridades del Sistema Básico de Mejora Escolar. Estas prioridades nos indican de manera general los puntos focales que son necesarios atender para el logro de los propósitos de la educación.

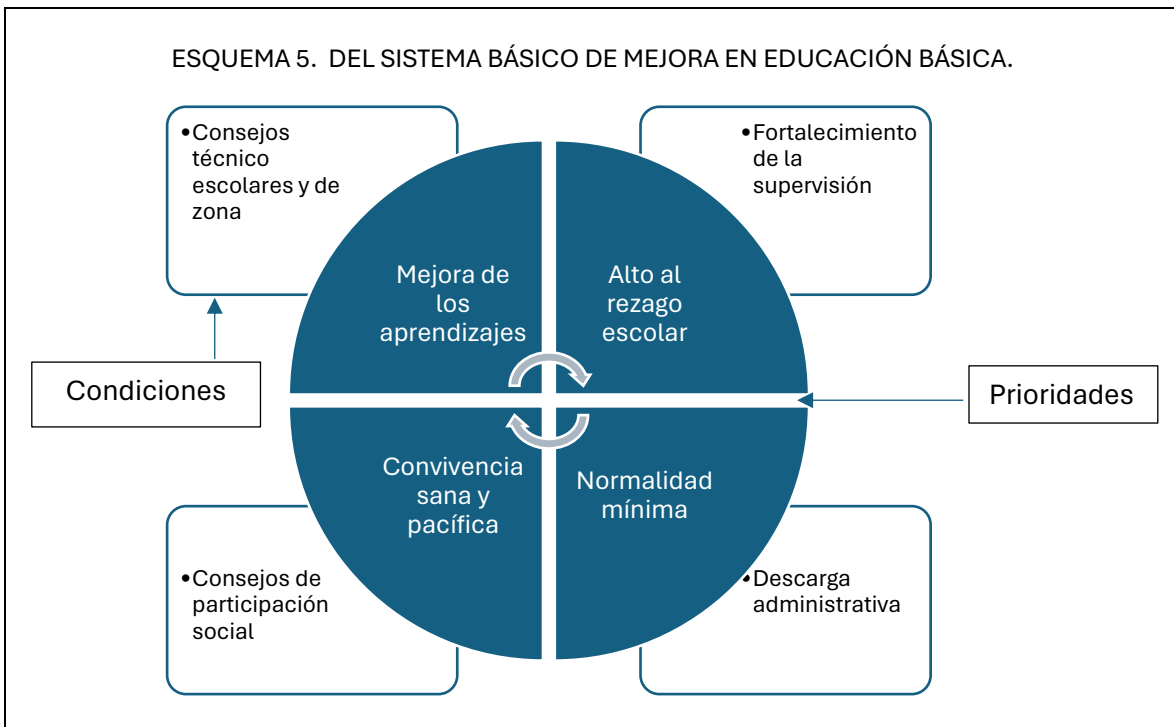
Estructuralmente este sistema de operación funciona como lo muestra el siguiente cuadro referencial:

Cuadro referencial 1. Procesos que comprenden la Ruta de Mejora



SEB. 2012. Procesos que comprenden la Ruta de Mejora.

Su diseño instruccional, funcionamiento y aplicación se basa en el cumplimiento del Sistema Básico de Mejora Escolar, que se integra de la siguiente manera.

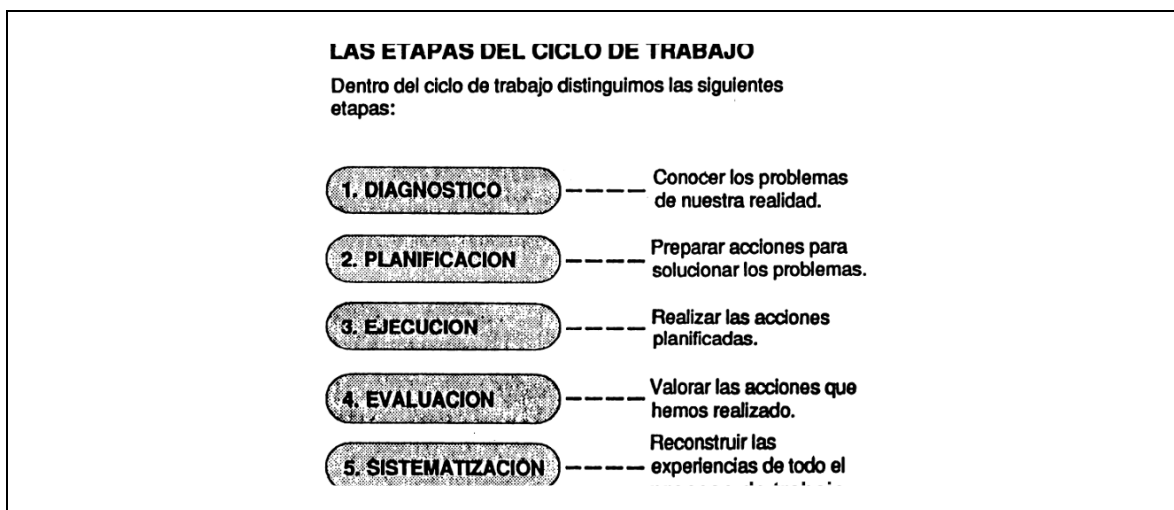


Fuente: SEB, 2012.

Esquema 6. Sistema Básico de Mejora de la Educación Básica.

De lo anterior, podemos observar una clara sistematización que presenta su estructura, no obstante, el primer paso que se privilegia para su construcción, es la elaboración de un diagnóstico, como medida de partida para la formulación de todos los momentos restantes, no obstante, no significa que alguna de las etapas represente menor o mayor importancia, pues son indisociables. El diagnóstico nos permitirá saber nuestro punto de partida y la condición real de la situación. A partir de ello, podremos establecer las acciones subsecuentes y pertinentes que permitirán el logro de los objetivos.

Por otro lado, Astorga Alfredo (1993) considera en su perspectiva popular de las organizaciones, la consideración de atender sus problemáticas procediendo generalmente de dos maneras, la primera: “espontaneista o inmediateista”, la cual podría referir a una toma de decisión de forma improvisada; la segunda siguiendo un “proceso sistemático”, que describe un ciclo de trabajo encaminado al logro de algunas acciones determinadas de manera conjunta y reflexiva, tal y como lo muestra a continuación el siguiente esquema, y que mantiene mayor sintonía con lo realizado en educación, pues de igual manera, privilegian la elaboración de un diagnóstico como un forma de explicar la condición real y actual de la situación.



Tomado de Astorga 1993.

En lo que concierne al diagnóstico existen muchos tipos del mismo, todo dependerá del ámbito y orientación en el que se establezca, no obstante, en lo que corresponde a educación se vuelve un requisito primordial para el inicio del aprendizaje. En torno a este punto será necesario referirse, por lo tanto, a la elaboración de un diagnóstico pedagógico, del que muchos autores han definido de manera muy precisa.

Para la SEP en conjunto con la Subsecretaría de Educación Básica (2012) en sus cinco tomos referentes a la evaluación formativa, ha definido a la evaluación diagnóstica como el primer paso a desarrollar de la secuencia didáctica.

“... Por los momentos en que se realiza la evaluación, la etapa de inicio corresponde a la evaluación diagnóstica, en la que se busca la valoración de los saberes e ideas previas; de los razonamientos adquiridos por los alumnos, en función de su utilidad para el aprendizaje esperado, así como de las representaciones que generaron los estudiantes acerca de la tarea que se propone.

La evaluación diagnóstica permite establecer el punto de partida de los estudiantes y aporta elementos para adecuar, cuando sea necesario, la planificación y las estrategias de enseñanza a las necesidades de aprendizaje de los alumnos...”

(SEB. 2012. Pág. 35)

Entendiendo por ello, que el diagnóstico tiene como característica, ser de tipo procedimental en cuanto a que beneficia los procesos de enseñanza aprendizaje y evaluación. Se enfatiza al diagnóstico como una herramienta útil para la valoración de los conocimientos previos, es decir, constituye una parte de la evaluación formativa, la etapa inicial.

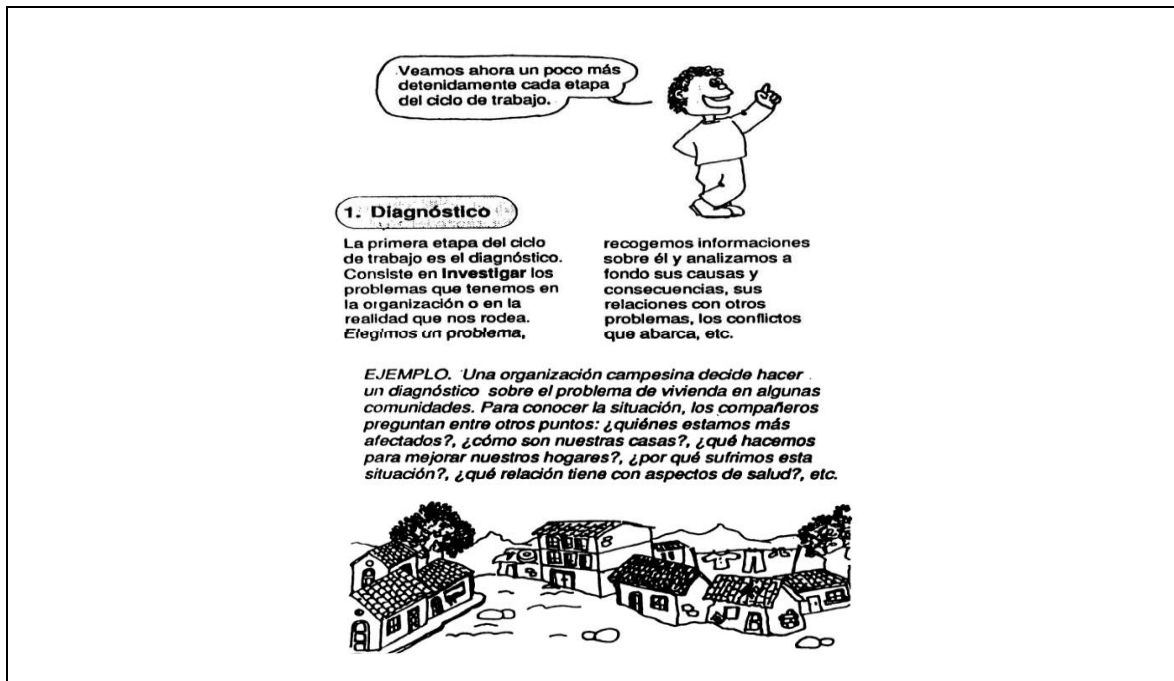
Por otra parte, Mari (2001); Buisán y Marín (2001) en Lozano 2009.

“...consideran al diagnóstico pedagógico como un proceso de indagación científica, apoyado en una base epistemológica, cuyo objeto lo constituye la totalidad de los sujetos (individuos o grupos) o entidades (instituciones, organizaciones, programas, contextos familiares, socio ambiental, etc.) considerados desde su complejidad y abarcando la globalidad de su situación, incluye necesariamente en su proceso metodológico una intervención educativa de tipo perfectiva...”

(Lozano 2009. Pág. 201)”.

La evaluación diagnóstica se ha tornado en la práctica docente como un requisito necesario para el inicio del aprendizaje situado y mediado, implementado con el objetivo de la detección de áreas de oportunidad susceptibles de intervenir, del que, una vez localizadas, se desarrolla una intervención pertinente, que responderá a un listado de necesidades anteriormente elaborado. Algo muy similar a lo que describe Astorga (1993) en su definición de diagnóstico y la manera de proceder:

Infografía 1. El diagnóstico como primer paso del trabajo etnográfico.

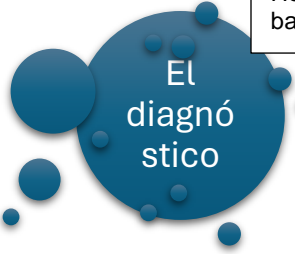


Fuente: Tomado de Astorga 1993.

Específicamente, en la enseñanza de la asignatura de Ciencias, el diagnóstico en la función mediadora del aprendizaje, adopta una importancia procedimental, puesto que permite conocer la condición real de la contextualización del grupo de trabajo.

En perspectiva global, la implementación de un diagnóstico se conceptualiza y construye de la siguiente manera:

Cuadro referencial: Elementos del diagnóstico pedagógico.



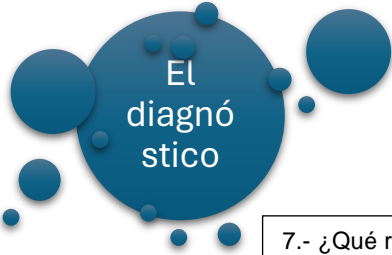
1.- ¿Qué es un diagnóstico?
Una herramienta que describe la condición de una situación para conocer sobre los elementos involucrados.

2.- ¿Cómo se define conceptualmente?
Herramienta metodológica por el cual se recaban datos que permitan tener una base informativa y descriptiva sobre alguna situación o problemática.

3.- ¿Qué función tiene el diagnóstico?
Averiguar las causas y consecuencias que prescriben alguna situación.
Determinar con precisión alguna situación en busca de una posible intervención de solución.

4.- ¿Qué relación hay entre práctica docente y diagnóstico?
Que dentro de la práctica docente es muy importante establecer el uso del diagnóstico pedagógico, que permita dar a conocer áreas de oportunidad y fortalezas, tanto para mi sociedad estudiantil como de mi función mediadora.

74



5.- ¿Cuáles son los elementos básicos que lo integran?
Factores interrogativos, descriptivos, explicativos e interrogativos.

6.- ¿Con qué fuentes de información se realiza un diagnóstico?
Contextuales.
Socioculturales.
Socioeconómicos.
Geopolíticos
Curriculares.
Cognitivas
Competenciales.

7.- ¿Qué resultados se obtienen de un diagnóstico?
Datos descriptivos que permiten tener un muestreo de la situación educativa actual que se aborda.

8.- ¿Por qué es importante el diagnóstico en un modelo educativo constructivista?
Porque permite dar a conocer las fortalezas y debilidades de todos los involucrados en el proceso educativo.

9.- ¿Qué relación tiene el problema de investigación, con el resultado de una situación diagnosticada?
Que el resultado de un diagnóstico a una situación como objeto de estudio, da cuenta de las necesidades de un problema, tomando en cuenta todas sus dimensiones.

Fuente: Cuadro referencial de: (O2-DQ).

Si bien es cierto, el diagnóstico es una herramienta que permite descubrir la condición real de alguna situación que se desea investigar y comprender, de tal manera que al utilizarlo permitirá indagar sobre las causas, consecuencias y condición de actual del suceso u objeto de estudio. El uso de dicha herramienta puede ser de gran utilidad, pues de este partirá, el diseño, aplicación y evaluación de un buen programa de intervención fundamentada en hechos reales y no así, de suposiciones.

75

Existen diversas formas de diagnosticar alguna situación, para el cual, recibe el nombre según el contexto en el que sea aplicado, no obstante, el planteamiento de este trabajo, refiere al uso de un diagnóstico pedagógico que permita indagar sobre diferentes factores involucrados en el acto educativo, desde la perspectiva de la didáctica y los procesos de aprendizaje.

En un primer momento, el diagnóstico que la práctica docente demanda es la de averiguar el nivel conceptual de los conocimientos (dominio curricular) de un área en específica (asignatura), por parte de los alumnos, con el propósito de determinar un punto de partida sobre el cual la enseñanza, el aprendizaje y la evaluación habrá de iniciar.

No solo se deberá contemplar el dominio curricular que hasta ese momento se tenga, sino, además aquellos conocimientos que le permitan al aprendiz, formar una competencia. Además, para que un diagnóstico pedagógico funcione como voz informante de las condiciones reales, es necesario investigar también las condiciones (contextuales) en el que se desenvuelve el alumno, refiriéndose con esto al ambiente áulico y entorno sociocultural y económico.

Por otra parte, el diagnóstico en el ámbito escolar es posible aplicarlo en torno a la práctica docente, a razón de averiguar, comprender e intervenir sobre los actos

cotidianos que construyen la comparación entre el ser y el deber ser, de esta manera obtenemos una reflexión concienzuda de las fortalezas y debilidades. Saber si la forma en cómo se lleva a cabo el proceso de enseñanza aprendizaje está siendo el adecuado para causar un verdadero impacto en los aprendizajes de los alumnos, descubriendo con ello, las áreas de mejora que comúnmente al estar frente a grupo no se logran percibir.

En otro de los casos, el diagnóstico también nos sirve para averiguar la gravedad en causas y consecuencias de una situación problemática que aqueja tanto a la práctica docente como al proceso de aprendizaje.

Es importante mencionar también, que el diagnóstico visto como una herramienta, se apoya de múltiples instrumentos para la recolección de datos (información) que causan su eficacia o fracaso en cada situación.

2.3.2.- Propósito del diagnóstico pedagógico en la Escuela Secundaria General No. 36 "Cuauhtémoc" Turno matutino.

El diagnóstico pedagógico se conceptualiza en ocasiones como una etapa o una herramienta, no obstante, siempre de manera funcional con clara importancia, debido a su énfasis descriptivo que nos permite dar con las verdaderas causas que origina una situación focalizada. Es el momento en el que se realiza la obtención de información de todos los factores involucrados, para poder realizar posteriormente una valoración de la condición respecto a sus necesidades, con ello, se está en la posición de emitir un juicio viable, que fundamente una intervención mediante las estrategias y tiempos pertinentes.

Por su parte, Buisán (2001) nos indica que *"el diagnóstico pedagógico trata de describir, clasificar, predecir y en su caso explicar el comportamiento del sujeto*

dentro del marco escolar. Incluye un conjunto de actividades de medición y evaluación de un sujeto (o grupo de sujetos) o de una institución con el fin de dar una orientación."

Esta orientación de la que nos habla Buisán al final de su definición, será la que nos ayude a formular posteriormente nuestro programa de intervención, con suficientes argumentos referenciales que apoyen verdaderamente la situación actual, y no simplemente de algo que nazca de la intención subjetiva de cambiar o mejorar la misma. Sin embargo, el diagnóstico que se realizó en el marco situacional en cuestión de la Escuela Secundaria número 36 "Cuauhtémoc", fue más enfocada a lo que De la Orden (1969) en Buisán (2001), nos señala en los siguientes términos:

"... El diagnóstico pedagógico o la evaluación diagnóstica del rendimiento educativo, implica determinar las características de los alumnos y los cambios que experimentan en su persona, sabiendo que hay siempre unos criterios sobre la deseabilidad de un desarrollo personal y de comportamiento social y que estos criterios de deseabilidad ejercen una influencia en el diagnosticado y en los sujetos..."

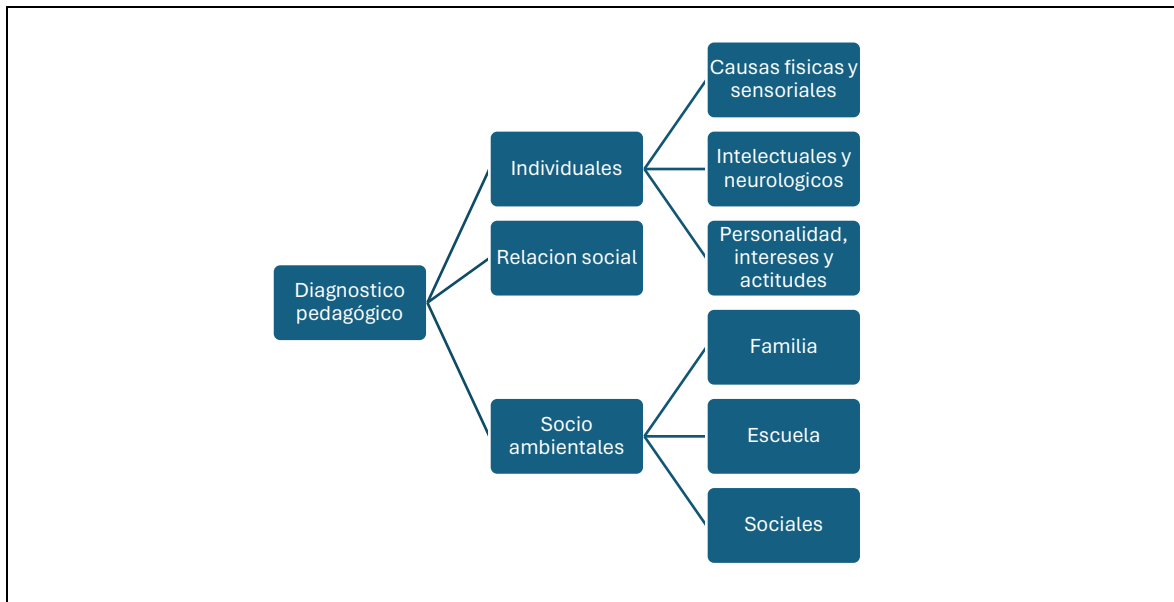
Con base a ello, los objetivos del presente diagnóstico fueron con estricto apego a la propuesta curricular actual, en el marco de la RIEB y con un gran vínculo a los procesos de enseñanza, aprendizaje y evaluación, y las dificultades que en ello subyacen.

Se coincide entonces, con Lozano (2009) al mencionar que:

"Como se puede apreciar, la finalidad del diagnóstico está asociada al conocimiento científico de las situaciones pedagógicas. En tanto se trata de describir, clasificar, predecir, indagar en la totalidad y en la particularidad; podemos sostener que su realización permitirá evidenciar inicialmente los problemas de la práctica. A partir de ahí podemos prevenir, potenciar y perfeccionar aquellos aspectos que requieren atención inmediata o mediata."

No obstante, el presente diagnóstico priorizó, para su elaboración, el apego a los objetivos de la educación básica y su pertinencia con los factores que en ella convergen. Es necesario recalcar que se tomaron en consideración otros factores que retribuyen de manera significativa con la recolección de elementos descriptivos, que permiten entender la dinámica del objeto de estudio, es decir, en el presente apartado se tomaron en cuenta algunas generalidades individuales y socio ambientales de las que Buisán (2001) considera necesarias para la integración de un buen diagnóstico.

Cuadro referencial 3. Elementos que intervienen en un diagnóstico.



Fuente: Cuadro referencial con base a lo planteado por Buisán (2001)

De manera general el objetivo principal del diagnóstico, consistió en:

- **Averiguar el nivel de alcance de los aprendizajes esperados y la concreción de los propósitos de la asignatura, en concordancia del perfil de egreso en educación básica.**

De manera particular, el diagnóstico (y sus propósitos) se fundamenta en:

- La investigación, descripción y comprensión de las causas que obstaculizan el aprendizaje de Ciencias III en el contexto situacional, mediante el análisis de la práctica docente.
- Se acompaña, así mismo, de un proceso indagatorio que refleja los hechos sustantivos de una pedagogía y didáctica elaborada en torno a la manera de llevar a cabo los procesos dialécticos y epistemológicos.

2.3.3.- Metodología de investigación en el diagnóstico.

Para poder desarrollar un diagnóstico con un alto grado de confiabilidad y veracidad es necesario contar con algunos referentes metodológicos que nos permitan el eficiente procesamiento de la información. De esta manera, los referentes con los que se integró el presente diagnóstico, fueron:

- No emitir juicios valorativos que causan la carga de subjetividad en la recolección, análisis y emisión de los resultados.
- Los datos recolectados se pueden fundamentar en referentes teóricos que les dan confiabilidad a los planteamientos.
- Búsqueda de suficientes evidencias, de las causas y consecuencias de la problemática.
- El diagnóstico contiene datos de orden científico para tener la confiabilidad y viabilidad pertinente.

Con el propósito de ejercer una función indagatoria de la situación, se realizó el proceso de recolección de información por medio de diferentes fuentes, con los instrumentos, recursos y técnicas pertinentes, para favorecer la viabilidad y seguridad de los datos, haciendo uso de ambos enfoques metodológicos (cualitativo y cuantitativo) para tener una aseveración de los datos, con mayor precisión en las variables contempladas.

El estudio realizado se sitúa de manera enfática en **el eje de análisis de corte cualitativo, puesto que, se pretende analizar, comprender y describir la situación actual del objeto de estudio.** La indagación descriptiva se vuelve un proceso de relevancia cuando se pretende averiguar realmente las causas que originan la problemática, con el fin de comprobar o refutar los supuestos hipotéticos que se plantearon al inicio de la investigación, mas no de proporcionar una razón de las causas de manera subjetiva, dado que, con ello estaríamos incurriendo en un grave error epistemológico.

Los recursos metodológicos implementados, consistieron en priorizar la observación participante y no participante, la entrevista y el diario anecdótico, para poder contar con un bagaje amplio de referentes informativos, que permitieron tener mayor contrastación y racionalidad de los resultados.

Sin embargo, a pesar de que se prioriza el análisis procedimental del enfoque cualitativo, es preciso mencionar que se hizo uso del enfoque cuantitativo para fines de exploración de los resultados escolares y así mismo, para el informe de los resultados encontrados, tratando de realizar un trabajo conjunto entre ambas perspectivas, de las que hace tiempo se piensa, se encuentran en rivalidad.

Se coincide con Lozano (2009) cuando trata de hacer una comparación entre ambos enfoques para la Investigación en el ámbito educativo, pero que, sin embargo, menciona que se puede utilizar ambas metodologías siempre que exista una complementariedad de sus debilidades, más que en sus fortalezas, de tal manera que el investigador permanezca atento y vigilante al efecto de las necesidades de análisis.

Esquema de Metodología del diagnóstico.

ENFOQUE CUANTITATIVO	ENFOQUE CUALITATIVO
Búsqueda y creencia en la objetividad de la investigación.	Búsqueda y creencia en la comprensión de los fenómenos educativos: para comprenderlos se necesita trabajar con las perspectivas subjetivas, con las creencias de los agentes implicados en los hechos.
El único procedimiento que puede proporcionar objetividad y rigor es el método hipotético deductivo o método científico.	Existe un conjunto heterogéneo de métodos que tienen como objetivo comprender los fenómenos educativos tratando de interpretar las opiniones de los agentes implicados en estos procesos.
El método científico es muy restrictivo y universalmente válido.	Hay libertad en la utilización de distintos métodos cualitativos, siempre que se utilicen con conocimiento y rigor.
Énfasis casi exclusivo en los productos o resultados de la investigación.	No interesan exclusivamente los productos observables y cuantificables de la investigación, interesan fundamentalmente los procesos: lo que ocurre en los contextos físicos, sociales, psicológicos y filosóficos que rodean al hecho.
El método experimental requiere un estricto control de las variables que intervienen para asegurarnos que lo que ocurre se ha producido como consecuencia de la causa estudiada. Esto exige simular en el aula las condiciones de laboratorio.	La investigación cualitativa se produce en situaciones naturales en las que el observador es un agente implicado en el problema educativo concreto que se estudia.
Lo subjetivo, lo anecdótico y lo particular es despreciado puesto que lo que se buscan son leyes universalmente válidas.	El interés se centra en la solución de un problema concreto, que ocurre en una situación determinada, con personas que tienen su particular manera de interpretar el mundo.
Se pretende validar conocimientos con carácter universal.	Lo fundamental es analizar la acción educativa concreta que se pone en marcha en cada momento y espacio.

Características de los enfoques cuantitativo y cualitativo.
Fuente: Lozano. 2009. Pág. 81-82

2.3.4.- Sistematización del diagnóstico

(NOTA METODOLÓGICA).

Durante la planeación, ejecución, análisis, informe y evaluación del diagnóstico, por ninguna razón o circunstancia prevaleció lo "tendencioso", es decir, que existiera una carga de subjetividad, sino de manera concisa y contraria, consistió en aplicar los instrumentos adecuados en los ámbitos pertinentes.

Por otro lado, siguiendo la perspectiva de Buisán (2001) nos señala claramente que el diagnóstico cumple con dos funciones: una preventiva y otra descriptiva.

“...Una intervención de tipo preventivo se orientará a ayudar al alumno a que se desarrolle según todas sus posibilidades, y una intervención de tipo correctivo irá destinada a librarlo de las trabas que le impiden este desarrollo...”

(Buisán. 2001. Pág. 14)

Con base a este planteamiento, es preciso identificar que el diagnóstico elaborado cumple con la función de tipo correctiva, pues lo que se pretende es visualizar las causas (variables) que constituyen a la problemática localizada. Por lo tanto, se buscó a partir del listado de necesidades una intervención que respondiera a modificar lo pertinente para el logro de los propósitos del aprendizaje significativo y la práctica docente reflexiva, crítica y en mejores condiciones de profesionalismo.

Durante la recogida de la información se tomaron los tiempos pertinentes para abordar con precisión a los agentes correctos, en los espacios idóneos. Por ejemplo, en la metodología cualitativa, que se llevó a cabo con base a los recursos instruccionales, se puede resaltar lo siguiente:

- ❖ Se realizó la observación participante durante sesiones de clase, eventos conmemorativos, reuniones de CTE y reuniones con APF. (Anexos)
- ❖ Observación no participante (en promedio 10 por cada 15 días) durante algunas sesiones de clase de algunas asignaturas focalizadas, aquellas que demostraban tener “buenos resultados” académicos, y los que obtenían lo contrario. También se pudo presenciar durante lapsos cortos, algunas reuniones de Consejo Técnico de Zona, dirigida en ese momento por la Maestra Inspectora de la Zona Escolar 105. (Anexos)

- ❖ Registro anecdótico durante las reuniones (mensuales) de los CEPS, las clases y eventos conmemorativos que representaban una oportunidad para valorar y fortalecer el aprendizaje de los alumnos. (Anexos)
- ❖ Se entrevistó a los distintos agentes involucrados con la labor de la educación. Participaron como entrevistados, docentes (los que mantenían mayor trayectoria laboral en la institución y aquellos que presentaban altos y bajos niveles académicos en sus asignaturas), alumnos, padres de familia, autoridades educativas, sociedad extra escolar, administrativos y personal de la Dirección Operativa número 6.

Tabla 4. Estadística del muestreo.

Agentes entrevistados.	Cantidad de muestreo.
Docentes (mayor trayectoria laboral).	15
Docentes (con altos y bajos niveles académicos).	5
Alumnos.	100
Padres de familia.	20
Autoridades educativas.	3
Administrativos.	5
Personal de la Dirección Operativa número 6.	2
Sociedad extra escolar.	10

Fuente: Según datos etnográficos.

Algunos de los instrumentos que se utilizaron con base a las estrategias de investigación se muestran en el apartado de Anexos.

De manera general la metodología que se implementó corresponde a la siguiente estructuración:

Esquema 7. Primeras líneas de acción.



Esquema 7. Primeras líneas de acción en la metodología.

2.3.5.- El diagnóstico pedagógico en el contexto situacional.

El punto de partida se describe durante la recolección de información (generalmente durante el inicio de un ciclo escolar) en el que se recaban datos que permiten conocer a los grupos con los que se trabajará a lo largo del año, posteriormente se sistematiza toda esta información, para después poder concluir con la elaboración de juicios valorativos que permitan la toma de decisiones.

En lo concerniente al contexto situacional se puede decir que, el diagnóstico partió del establecimiento de la docencia reflexiva, en sí mismo, un proceso de distanciamiento de la realidad, para concluir mediante el acercamiento total a la realidad (práctica docente) mediante la investigación acción.

El diagnóstico se sustenta principalmente en la metodología de investigación de Roberto Hernández Sampieri (2010) y el planteamiento referente a su “sustento filosófico de los métodos mixtos”. No se profundiza en el panorama de una investigación a gran espectro, sin embargo, se fundamenta en una “triangulación de métodos de recolección de los datos” (Hernández. 2010), entre los cuales se favorece a una investigación No monometódica (como generalmente se hace), sino a la investigación multimétodos, haciendo

alusión a diseños concurrentes, secuenciales, de conversión e integración. Al respecto:

“En estos diseños, el investigador o investigadora define el número de fases, el enfoque que tiene mayor peso (cuantitativo o cualitativo), o bien, si se les otorga la misma prioridad, las funciones a cubrir y si se cuenta o no con una perspectiva teórica y cual”.

(Hernández. 2010, Pág. 547)

85

No obstante, es preciso señalar que principalmente, **la investigación favoreció a los métodos cualitativos**, con un diseño tipológico que describe lo siguiente:

- Diseños de teoría fundamentada
- Diseño etnográfico
- Diseño narrativo
- Diseño fenomenológico
- Diseño de investigación-acción
- Otros
- Estudios cualitativos que mezclan varios diseños

(Hernández. 2010, Pág. 547)

Las acciones que se llevaron a cabo, se basan en un planteamiento metodológico que implica volverse actor y observador de la realidad, no obstante, de mencionar que, durante los procedimientos fueron necesarias algunas tareas de valorización, tales como la jerarquización, abstracción, selección y adecuación, pertinente de materiales-momentos e implicaciones.

Entre las principales consignas de trabajo estuvieron las siguientes, con base a los momentos e involucrados correspondientes.

- a) Ficha descriptiva: donde se relataron las características del grupo en general, factores que pudieran representar fortalezas y áreas de mejora. Una parte de la información se obtuvo (de la voz) de involucrados con dichos grupos.

Es importante mencionar que no se formaron juicios valorativos del grupo, para evitar estigmatización y posturas preconcebidas.

- b) Estándares curriculares y aprendizajes esperados: para tener un punto de partida en cuanto a los conocimientos de la asignatura, lo que permitió saber sus fortalezas y áreas de mejora en cuanto al dominio curricular. Es importante mencionar sin embargo, que el diagnóstico que conformó esta apartado, se refiere a uno de los tipos de evaluación de los que la SEP hace referencia llevar a cabo al inicio del ciclo escolar.
- c) Competencias asociadas a la Ciencia: corresponde a una de las partes del diagnóstico de estándares curriculares, para conocer el nivel de adquisición de una cultura científica (formación científica básica) y su habilidad para interpretar, predecir, argumentar y usar el lenguaje científico en la explicación de una situación cotidiana, desde la perspectiva científica. Dicho apartado se desarrolló en torno al papel que jugó cada alumno en la concreción y desarrollo del cuerpo metodológico de una práctica; un estudio de caso o dilema moral, enfocado al cuidado del medio ambiente y la concientización de la salud.
- d) Estudio socioeconómico y cultural: se realizaron tres cuestionamientos acerca de, gastos semanales en la escuela (aunado al nivel de escolaridad de los padres), uso de las TIC y lugar de procedencia (contexto extraescolar). El dialogo se basó en algunos métodos cualitativos de los que en términos de Hernández (2010) llamaría: Biografías e historias de vida, bitácora de análisis y la entrevista. Además de la revisión de métodos cuantitativos como: “hipótesis correlacionales” y “diseños longitudinales”, en donde se examinan modificaciones en tiempo, tendencia y población.
- e) Estilos de aprendizaje: se aplicaron algunos instrumentos que permiten averiguar los estilos de aprendizaje predominantes en cada grupo, y que

además le ayudaran al alumno para modificar sus hábitos de estudio en mejora de su aprendizaje. (Anexos) Resaltando que, el círculo virtuoso de la didáctica se da, cuando existe una vinculación entre los estilos de aprendizaje y los estilos de enseñanza.

Por otra parte, se dialogó con la totalidad del alumnado atendido mediante la “charla informal”, para averiguar aquellas acciones a implementar por el docente que pudieran beneficiar su aprendizaje.

Finalmente, la opinión de algunos otros involucrados también significó un factor relevante, por lo que se estipuló dentro del diagnóstico, conocer la voz de los directivos, padres de familia, colegas, administrativos, autoridades educativas y sociedad extra escolar.

2.4.- CONCLUSIONES DEL DIAGNÓSTICO

El punto medular de donde parte la reflexión como investigador, es del objeto de estudio, que corresponde a la práctica docente como eje problematizador, entendiendo esto desde la perspectiva de lo que plantea el Programa de Maestría en Educación Básica (2009) cuando refiere que el maestrando posterior a un análisis de la propia experiencia profesional *“explique los factores que intervienen en el desarrollo adecuado de la práctica profesional”*.

El desarrollo de competencias profesionales, de las que la MEB plantea, favorece ubicar las posibles problemáticas susceptibles de intervenir, por lo que, una vez llevadas a cabo las primeras acciones, se encuentra que una de las problemáticas que se visualiza con mayor énfasis, corresponde al incumplimiento de todos los aprendizajes esperados a lo largo del ciclo escolar en la asignatura de Ciencia III, y

como consecuencia, el incumplimiento de los propósitos de la asignatura y del perfil de egreso de educación básica.

Es importante mencionar que, es difícil determinar un porcentaje exacto de medición de los aprendizajes esperados, pues, en suma, resulta imprescindible destacar que se trata de un factor cualitativo que nos proyecta un nivel de logro o desempeño, del cual, si bien es cierto, los alumnos reflejan una nula apropiación de los mismos, debido a una variedad de factores, que posiblemente podrían comenzar su descripción desde la perspectiva del tiempo que se dedica a la enseñanza. Es aquí de donde se plantea la problemática, ***la ausencia de una cultura de la planeación.***

88

Si pudiéramos decir que evidentemente se lleva a cabo, habría que cuestionar, por lo tanto, en qué términos y condiciones se elabora, o mejor aún, cuáles son las bases teóricas metodológicas por las que se elabora. Incluso, su elaboración no corresponde como primer término a favorecer los aprendizajes reales de los alumnos, pues se diseña con base a los contenidos que se creen necesarios de aprender por los alumnos (cultura institucional en la que se desarrolla el objeto de estudio), con ello se sabe que no se priorizan los aprendizajes esperados que debieran de ser nuestro eje articulador.

De alguna manera los aprendizajes no se logran en su totalidad y solo se visualizan concretados algunos de ellos por cada Bloque, lo que en consecuencia perturba el logro de los propósitos de la asignatura.

La nula disposición y costumbres arraigadas en la cultura escolarizada del magisterio, causan que la planeación se vea a través de los años como algo innecesario, pues nuestra experiencia nos hace confiar de ello, para justificar

cualquier responsabilidad de responder positivamente a nuestra demanda creciente de la sociedad y a nuestros estudiantes en sí mismos.

El pragmatismo desarrollado en el centro escolar es bastante arraigado como consecuencia de los usos y costumbres que se fueron construyendo a lo largo de la historia, donde los años de trayectoria son los que definen la clasificación entre un buen o neófito profesor. Esto responde a que, a través de los años la Escuela Secundaria Diurna No. 36 sea vista como la mejor formadora de alumnos egresados.

Cualquier estudiante de la zona de nivel primaria desea ingresar a esta escuela, para ser preparado lo suficientemente bien para entrar en su primera opción de nivel medio superior (bachillerato). Se habla de voz de un sector de la sociedad, de una buena plantilla de docentes (que ha ido en decremento), quienes preparan de manera eficiente a sus alumnos, o como lo refiere un testimonio: *"nosotros los maestros transmitimos los conocimientos necesarios a los alumnos y les enseñamos lo que creemos necesario de saber"*(O3-D)

A través de los años, el aprendizaje de los alumnos ha sido el punto medular para las múltiples reformas, puesto que los resultados de pruebas estandarizadas muestran que aún falta mucho para lograr una educación de calidad, debido incluso a muchos factores externos, sin embargo es correcto decir que de alguna manera también comienzan desde el centro del aula escolar, con el rol que desempeñan los profesores, con sus estrategias, métodos, iniciativas, pensamientos, enfoques, actividades, tiempos, relevancia, etc., que claro está, se muestran todas ellas, materializadas en la planeación didáctica, uno de los elementos básicos con que debe contar un profesor antes de ingresar al aula, aunque, como lo refería un profesor de la Secundaria, *"para que tanto planear si siempre se da lo mismo"* (O4-DH) y en efecto, se piensa muy comúnmente que solo basta con ser un "autómata"

frente a grupo, es decir, un especialista transmisor en el área en la que se imparte clase, descuidando lo más importante que corresponde a los procesos de enseñanza aprendizaje. Esto provoca que la planeación que representa nuestra guía y plan elemental de acción, sea vista como algo innecesario o como un trámite administrativo que se debe cumplir al inicio de cada ciclo escolar.

No obstante, puede que esta tradición de la no planeación, sea uno de los factores que está provocando las prácticas tradicionalistas en la mayoría de los grupos de la escuela secundaria en cuestión, o por lo menos, es lo que se deja entrever por los resultados del diagnóstico, tal y como se describe a continuación:

La escuela a lo largo de los años ha sido considerada como la mejor de toda la Zona Escolar 105, famosa por egresar a generaciones de alumnado muy bien preparados para ingresar a las mejores escuelas de los alrededores (CCH, Escuela Nacional Preparatoria, Vocacionales) que generalmente corresponden a sus primeras opciones, no obstante, la directora escolar junto a otros maestros colegiados insisten en que lo mejor que se puede hacer como docentes es prepararlos para su examen de nivel medio superior, suponiendo que con esto tal vez, se tengan los conocimientos necesarios correspondientes a su edad y necesidad, dejando a un lado el “discurso” teórico de las competencias para la vida.

Datos estadísticos demuestran que la escuela mantiene su nivel académico, hasta entonces superior a todas las escuelas correspondientes a la Zona Escolar 105, no obstante, como investigador (y sujeto participante de la plantilla docente), se puede decir que por medio de la observación, debate, entrevista informal, registro anecdótico, entre otras técnicas, en dicho contexto se favorecen algunos métodos de enseñanza que se abocan principalmente a lo tradicionalista, corporativista y operacional en la gestión, lo que lleva finalmente a formular los cuestionamientos clave que habrán de fundamentar el programa de intervención:

¿Qué acciones llevar a cabo para intervenir pertinentemente, cuando los resultados estadísticos nos hablan de un buen aprovechamiento escolar, no obstante, de que los métodos son en su mayoría correspondientes a la corriente tradicionalista?

Lo que en adelante implica cuestionar con mayor amplitud a este tipo de prácticas educativas, dado que antiguamente en la educación, se usaron técnicas de aprendizaje demasiado hostiles y drásticas, sin embargo, el contenido se reflejaba memorizado en resultados positivos. Por lo que surgen nuevas interrogantes en el plano contextual de la escuela:

- ✓ ¿Hemos cambiado las exigencias de funcionalidad a lo largo del tiempo, en torno a los aprendizajes?
- ✓ ¿Si lo tradicionalista refiere a resultados efectivos de *tiempos pasados*, porque los resultados estadísticos actuales reflejan lo contrario?
- ✓ ¿Debemos formar alumnos para la vida contemporánea, o para las pruebas basadas en competencias contemporáneas?
- ✓ ¿Obtendremos los mismos resultados si pretendemos cambiar los métodos tradicionalistas por constructivistas?
- ✓ ¿Estamos preparados para asumir cambios del tipo constructivista?

Parece ser que las respuestas a estas y muchas más interrogantes que van emergiendo con forme avanzamos en la investigación, señalan hacia un punto difícil de intervenir, dado que las políticas educacionales nos muestran un panorama bastante distinto al que se vive cotidianamente en los salones de clase de la actualidad, simplemente hablar de los materiales necesarios que apoyen la enseñanza, es un objetivo que se encuentra lejos de cumplir, así mismo insistir en la infraestructura o la profesionalización magisterial.

La adquisición de conocimientos por parte del alumnado de tipo memorístico será otro ámbito de estudio posterior, pero que sin embargo merece la pena ser tomado a consideración.

2.4.1.- Listado de necesidades bajo la mirada del:

Objeto de estudio y la problematización.

A partir del objeto de estudio que se refiere a la práctica docente, la problemática se avoca a la ausencia de una cultura de la planeación basada en estrategias didácticas constructivistas, para el logro de aprendizajes significativos en la asignatura de ciencias III.

92

Teniendo como uno de los objetivos iniciales:

La profesionalización docente para el desarrollo de competencias didácticas en la planificación, con la finalidad de lograr aprendizajes significativos en los alumnos de la Escuela Secundaria Diurna no. 36 “Cuauhtémoc” turno matutino, en la asignatura de Ciencias III.

Se requiere que la práctica docente se traslade hacia una cultura de la planeación, bajo un enfoque constructivista que permee en lo multifactorial, tomando en cuenta lo pedagógico, didáctico, cultural, fenomenológico, social y de gestión.

La intervención, se plantea por lo tanto, en la planificación didáctica que contemple rasgos como el contexto situacional, contexto sociocultural, conocimiento de planes y programas, versatilidad en dosificación de tiempos y contenidos, sustento psicopedagógico y diversificación de actividades constructivistas.

Los indicadores de desempeño, se basan en las metas que se pretenden alcanzar, por lo tanto, se sitúan bajo las siguientes tres líneas de acción:

1. Elaboración eficiente de una planificación didáctica que contemple rasgos como el contexto situacional, contexto sociocultural y geopolítico, aplicación

- de planes y programas, versatilidad en dosificación de tiempos y contenidos, sustento psicopedagógico y diversificación de actividades constructivistas.
2. Aplicación de la planificación que responda a los aprendizajes esperados y contexto situacional.
 3. Evaluación de la planificación y resultados obtenidos.

2.4.2.- Proposición inicial.

93

Se trata de un proyecto de intervención según el cual Ezequiel Cárdenas Mendoza (2009), como profesor investigador de tiempo completo comisionado en la Unidad 163 de la Universidad Pedagógica Nacional, se denominará propuesta o proyecto de intervención cuando su principal objetivo sea ponerlo en práctica en las condiciones reales de la praxis.

Además, tiene como principio regulador, que se trata de una **intervención abierta**, dado que el objetivo no recae para un solo centro de trabajo (para efectos del presente, será para solo un contexto situacional dada la temporalidad y espacios de trabajo), sino su campo de aplicación se extiende para la mejora de diferentes contextos, sin obviar el hecho de que será necesario establecer adecuaciones y procesos de investigación, previos a esta propuesta interventora.

Por otra parte, es necesario mencionar nuevamente que el objeto de estudio está fundamentado en el análisis de todas las dimensiones que conforman la **práctica docente (objeto de estudio)**, y que de manera subsecuente se rescata la **Problemática** a través de toda una metodología de investigación interpretativa descriptiva.

La investigación por otra parte está fundamentada en el método cualitativo, dado que busca responder a una serie de interrogantes planteadas del objeto de estudio, con esto, se parte de la premisa de solamente trabajar con **Supuestos hipotéticos contextualizados**, más de ninguna manera, hacer énfasis al estudio de hipótesis de múltiples variables que hacen alusión al método científico experimental, donde se aborda solamente la perspectiva cuantitativa interpretativa.

De manera complementaria y teniendo mayor claridad en lo que se pretende con el presente proyecto, el **Plan de trabajo** se encuentra fundamentado en la siguiente interrogante:

- ❖ ¿Cómo se estructura y diseña una planeación didáctica eficiente, que contemple los elementos teóricos metodológicos necesarios para el logro de los aprendizajes esperados de la asignatura de Ciencias III (Énfasis en Química) en alumnos de tercer grado de la Escuela Secundaria Diurna No? 36 “Cuauhtémoc” turno matutino?

A partir de esto, que representa el punto medular de la investigación-intervención de forma cualitativa, se destaca el objetivo general y los propósitos específicos:

OBJETIVO GENERAL:

Conocer qué elementos teóricos, prácticos y metodológicos se requieren para elaborar y aplicar una planeación argumentada que proporcione de manera eficiente, una vez llevada al ámbito práctico, la consolidación de los aprendizajes esperados de la asignatura de Ciencias III (Énfasis en Química) en alumnos de tercer grado de la Escuela Secundaria Diurna No. 36 “Cuauhtémoc” turno matutino.

PROPÓSITOS ESPECÍFICOS:

- ❖ Investigar los elementos teóricos, prácticos, metodológicos y contextuales que integran una planeación argumentada eficiente para el logro de los aprendizajes esperados en la asignatura.
- ❖ Conocer el contexto situacional, referencial, educativo externo (geopolítico y sociocultural) e interno (áulico e institucional), en el que se desarrolla el proceso de enseñanza aprendizaje de la práctica docente.
- ❖ Diagnosticar las dificultades por las que los alumnos no logran apropiarse de los aprendizajes esperados de la asignatura de Ciencias III.
- ❖ Indagar sobre la diversidad que existe entre los grupos de alumnos de tercer grado, en formas, ritmos y hábitos de estudio y aprendizaje.
- ❖ Sistematizar y elaborar una planeación argumentada que vincule todos los aspectos anteriores para su aplicación eficiente.
- ❖ Aplicar la planeación argumentada, estructurada al contexto de donde se realizó el diagnóstico.
- ❖ Evaluar la aplicación entre la planeación argumentada elaborada y el contexto situacional.
- ❖ Restructurar de manera eficiente la planeación argumentada, con la finalidad de readaptar las áreas de oportunidad.

Por lo que, el proyecto de intervención gira en torno a tres líneas de acción.

- ✓ **La profesionalización docente.**
- ✓ **Los procesos de gestión educativa como medio de intervención y mediación para la elaboración de la planeación didáctica como estrategia fundamental de los procesos de enseñanza, aprendizaje y evaluación.**
- ✓ **Una pedagogía y didáctica basadas en el APRENDIZAJE SITUADO, y su vínculo funcional bajo la nueva mirada de evaluación por competencias.**

Por consiguiente, se establecen las siguientes líneas de acción de profesionalización, con base a todo el estudio desarrollado durante las diferentes facetas.

Esquema 8. Líneas de acción de profesionalización.



Esquema 8. Líneas de acción para la profesionalización.

III. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

La situación problemática susceptible de intervenir parte de un desglose de posibles situaciones preocupantes por el impacto negativo que causan en el acto educativo, organizadas con base a dimensiones y a una jerarquización.

Partiendo de esta contextualización de múltiples problemáticas que se vinculan directa o indirectamente con el eje problematizador, se realizó un proceso de discriminación y globalización, para llegar al principal motivo de preocupación y no cometer un error en la selección del verdadero y profundo problema.

De esta forma se encuentra que, de manera relevante, todo avoca a la preocupación de no estar logrando el cumplimiento del perfil de egreso marcado en el Plan de Estudios, y en consecuencia los propósitos de la asignatura de Ciencias III. Este hecho, implica no lograr todos los aprendizajes esperados de los contenidos

programáticos, que se ven diseñados en una ineficiente planificación, o en ocasiones ni siquiera programados para su ejecución.

Todo acto conlleva a otra consecuencia que trae consigo una situación agravante para el proceso de enseñanza-aprendizaje, sin embargo, parece ser que la base de todo ello, es la mala planificación del acto educativo dentro y fuera del aula de clases. La problemática abarca múltiples dimensiones, por lo tanto, la intervención liga y permea a otras dificultades que se podrían solucionar a la par de ponerle fin a la principal causa.

No existe una planeación correcta de las estrategias de enseñanza-aprendizaje, relevancia de contenidos, dosificación de tiempos, materiales de apoyo y evaluación pertinente. No obstante, de que en ocasiones se lleva a cabo el diseño y puesta en práctica del plan de acción, los resultados se denotan desalentadores y en muchas ocasiones en la ocurrencia de la improvisación.

Los registros anecdóticos, algunas evaluaciones, entrevistas con padres de familia y observaciones de logros grupales (fichas descriptivas), reflejan que muchos alumnos se pierden en la secuencia de los contenidos, consideran que los temas son muy profundos y extensos.

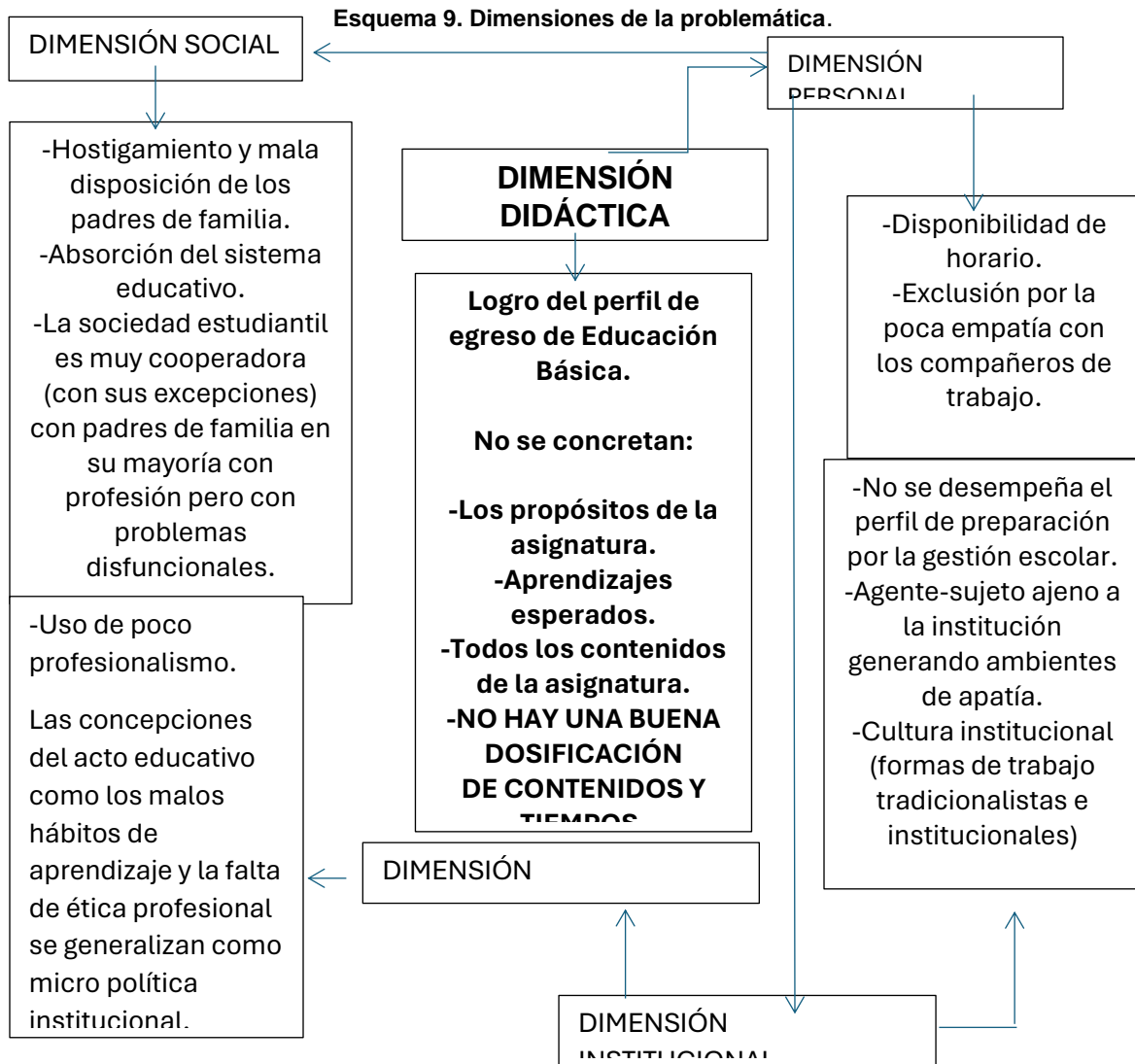
Los aprendizajes no se concretan, los alumnos no establecen un significado propio de sus aprendizajes con la vida cotidiana, por lo que suelen solicitar asesoría externa.

Generalmente los alumnos muestran mayor dificultad en la asignatura de Ciencias III durante los primeros contenidos del ciclo escolar, así como en el regreso de los periodos vacacionales, con base en esto un testimonio comenta al respecto que:

“se trabaja demasiado en su asignatura por lo que los alumnos se pierden en el proceso”
 “...usted es un magnífico maestro, admirable, pero en condiciones de otro nivel educativo más alto, para los alumnos de secundaria es necesario bajar las expectativas”.

(O5-D)

La siguiente representación, esquematiza la generalidad de la problemática y su vinculación con otras dimensiones de la práctica docente.



Esquema 9. Problemática y vinculación con otras dimensiones.

Un primer acercamiento a la práctica docente deja ver que la labor mantiene diversas implicaciones de alta significatividad, no obstante, la manera en cómo se ha venido desmoralizando, recriminando y desvalorizando a la misma, ha tomado un auge en los últimos años. Formular actualmente una opinión crítica severa como

esas posturas descalificativas, que muchas veces carecen de criterio propio y fundamento, apoya la visión que desde tiempos atrás se tenía hacia la profesión, visualizándola como algo fácil de realizar y como última opción de estudio y trabajo, e incluso aun hasta dentro de las propias familias inmersas del gremio.

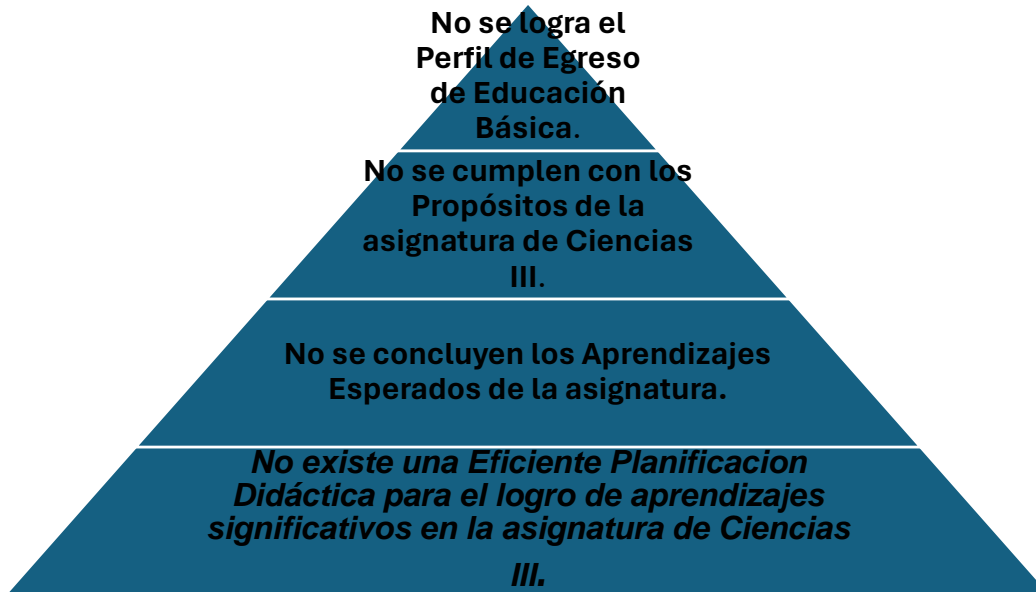
3.1.- Delimitación del problema.

Por otra parte, y en concordancia a los procedimientos metodológicos, en un momento posterior se elaboró una matriz clasificatoria de problemáticas, en donde se concentraron las situaciones problemáticas susceptibles de intervenir, con base a una categorización que marca Cecilia Fierro (1999) como dimensiones de la práctica docente.

Esta división en conjuntos (interrelacionados) sirvió para tener en claro lo que en general concedía un mayor impacto, de tal manera que, fue necesario desarrollar una "discriminación" (selección) de las situaciones mayoritariamente enfáticas, una jerarquización, que permitiera tener una visión de la situación, que una vez, dándole una tentativa solución, permeara de manera significativa con las otras.

De forma general se puede representar la problemática mediante el siguiente esquema piramidal que muestra lo enfático que llega a ser, toda vez que ha sido delimitada a tal grado que permita la generación de las preguntas previsorias.

Esquema 10. Jerarquización de las problemáticas.



Fuente: Según datos etnográficos.

Es importante mencionar que el objeto de estudio está fundamentado en las distintas situaciones educativas que marcan la experiencia laboral, de aquí que se defina el **OBJETO DE ESTUDIO**, que refiere a **LA PRÁCTICA DOCENTE**; para rescatar de este, la **PROBLEMÁTICA** la cual consiste, en forma de interrogante:

¿Cómo se estructura y diseña una planeación didáctica eficiente que contemple los elementos teóricos metodológicos necesarios para el logro de los aprendizajes significativos en la asignatura de Ciencias III (Énfasis en Química) en la Escuela Secundaria No? 36 “Cuauhtémoc” turno matutino?

A manera de proposición:

El diseño de una planeación didáctica eficiente que contemple los elementos teóricos metodológicos necesarios para el logro de los aprendizajes significativos en la asignatura de Ciencias III (Énfasis en Química) en la Escuela Secundaria No. 36 “Cuauhtémoc” turno matutino.

IV. MARCO TEÓRICO

4.1.- Estrategias didácticas de la mediación pedagógica.

El dinamismo con el que se desarrolla el acto educativo, así como la manera de vincularse cada uno de los agentes involucrados, es una forma de realidad difícil de analizar, debido a la tendencia infalible de presentar actos improvisados pero dirigidos en todo momento.

De tal manera que, cuando se desarrolla el proceso educativo pone de manifiesto que todos los involucrados juegan un papel muy importante, en la búsqueda de un fin común, con tareas propias a realizar, donde, si su ejecución no se lleva a cabo de manera óptima puede verse afectada la finalidad que envuelve el sentido de todo su conjunto, sin embargo, se destaca en esta ocasión la relevancia de los dos principales agentes que formulan y moldean el proceso educativo, educador y educando. De donde emergen otras dimensiones que valdrían la pena analizar de manera detallada, pero que sin duda hacen de la práctica docente, una *praxis social*.

Es importante cuestionar, investigar, analizar y entender cómo es y se da esta relación entre el educador y el educado, partiendo de la premisa de que la educación viene a potencializar las disposiciones de cada individuo con el objetivo de conformar su humanidad. Así, la vinculación entre maestro y estudiante resulta ser un proceso de **mediación**, donde si bien es cierto, a fin de entender este concepto se dice que:

La “mediación es un concepto que viene de la acepción latina mediare, que significa intervenir, interceder, interponerse. El mediador pedagógico es el que se coloca inteligentemente entre el alumno y el objeto de estudio para hacer más accesible el conocimiento. Es el que lo acerca al objetivo a través de conducirlo a descubrir estrategias para hacerlo. La mediación pedagógica es un proceso de interacción entre dos o más sujetos interesados en llevar a cabo una tarea o lograr un objetivo.”

(IMEE, 2012, Pág. 62)

Por otro lado, *“en el campo de la psicología educativa se define a la mediación cognitiva como el proceso en el que interactúan los alumnos con un profesor, guiado por su experiencia e intención que: selecciona los contenidos de aprendizaje; diseña estrategias para hacerlos accesibles, y enfoca su atención a desarrollar y fortalecer hábitos de aprendizaje.”* (IMEE, 2012, Pág. 63)

En consecuencia, la mediación es imprescindible para los fines de la educación, pues si el maestro piensa que existe algo necesario de saber es porque también existe alguien dispuesto a aprenderlo, que posteriormente le permitirá modificar paradigmas y convicciones, a través de la renovación del conocimiento. No obstante, es posible que el maestro también se vuelva aprendiz de su propia enseñanza, participando en un estado del conocimiento. A través del cual comparto la idea planteada por Savater al decir que, *“Enseñar es siempre enseñar al que no sabe y quien no indaga, constata y deplora la ignorancia ajena no puede ser maestro, por mucho que sepa.”* (Savater; 1997).

Partiendo de la concepción del mismo, podemos inferir que la labor docente no es una particularidad estática y estética, aislada de la pluralidad de agentes que convergen en el proceso educativo y que además no solo se refiere a la aplicación de técnicas, estrategias y métodos de enseñanza en el salón de clase como un mero acto de procesamiento de información sin la comprensión simbólica de la misma. *“La vida humana consiste en habitar un mundo en el que las cosas no sólo son lo que son, sino que también significan.”* (Savater; 1997)

Es correcto decir que el aprendizaje se manifiesta de manera imprevista (y empírica en algunas ocasiones) pero de igual forma, dirigida e intencionada, donde todos en algún momento podemos ser partícipes del proceso educativo de algún individuo, sumando aprendizajes a lo largo del tiempo hasta llegar a ser especialistas en alguna área o disciplina, tal y como lo explica Fernando Savater con los inicios de la educación, cuando surge la necesidad de atender la demanda de saberes (fuera de lo tradicional o empírico) que se imposibilitaba llevarlo a cabo en el seno familiar

por ser conocimientos mayormente elaborados o a lo que Vigotsky (2008) le nombra “*nivel evolutivo potencial*”, haciendo referencia a *una tarea que el niño no puede solucionar por sí solo, pero que es capaz de hacer si recibe ayuda de un adulto, papás, maestro o bien de un compañero más capaz*. Por lo que se da una relación de niño-adulto que permite potencializar el aprendizaje de manera más sencilla, tomando en consideración a un **mediador (maestro)** entre el sujeto y el objeto de aprendizaje. Por lo tanto, quedan de por medio las estrategias que se adecuan a su nivel y que facilitan el aprendizaje.

En ese tenor, toda aquella persona que sea intermediaria del proceso de aprendizaje puede ser considerado un mediador, encargado de intervenir y facilitar la obtención de conocimientos, comprendiendo, por lo tanto, que los primeros mediadores en la vida son aquellas personas más cercanas y diestras que nos comenzaron a mostrar el sentido y significado de la realidad. Al respecto, Vigotsky (2008) menciona:

“El significado no está en las cosas del mundo que nos rodea. Está dado por las percepciones que tenemos de ellas, y estas son a su vez, resultado de procesos de aprendizajes, en que otros han mediado entre nosotros y esa realidad, o bien, en que nos hemos confrontado con ellos, sin la ayuda, al menos, intencionada e inmediata de otros”.

Vigotsky (2008)

El mediador maneja, conduce, estimula y favorece el aprendizaje, volviéndose un factor dependiente del proceso de evolución de la zona de “*Desarrollo Próximo o Potencial*” (Vigotsky. 2008). A lo largo del tiempo se ha hablado sobre el papel del mediador en diferentes concepciones, como, por ejemplo:

- El encargado de intervenir para la interacción en relaciones de pares con diferentes actuaciones de tareas sencillas, en donde podemos encontrar las aportaciones de J. Brunner (en López. 2010) y su proceso de andamiaje.

- Otra concepción es la de relaciones diádicas donde se dan enseñanzas directas, es decir como las de un maestro y su discípulo o aprendiz para posteriormente una aplicación en la vida diaria. Tal y como lo refiere Díaz Barriga (2002).

“Es evidente que el estudiante no construye el conocimiento en solitario, sino gracias a la MEDIACIÓN de los otros en un momento y contexto cultural particular...”

Enseñar no solo implica proporcionar información, sino también ayudar a aprender y a desarrollarse como personas, el docente debe conocer bien a sus alumnos: cuáles son sus ideas previas, que son capaces de aprender en un momento determinado, su estilo de aprendizaje, los motivos intrínsecos y extrínsecos que los motivan o desalientan, sus hábitos de trabajo, las actitudes y valores que manifiestan frente al estudio concreto de cada tema...”

(Díaz Barriga, 2002, Pp. 1-50)

Por último, tenemos la concepción (desde la visión constructivista) con la enseñanza mutua, que se manejó con las escuelas Lancasterianas, donde se iba construyendo el conocimiento a través del trabajo conjunto, el cual podría apoyarse con mayor auge coincidiendo en que, *“el hecho de enseñar a nuestros semejantes y de aprender de nuestros semejantes es más importante para el establecimiento de nuestra humanidad que cualquiera de los conocimientos concretos que así se perpetúan o transmiten.”* (Savater; 1997)

Sin embargo, existen otras aportaciones validas e interesantes de analizar, como la de Reuven Feuerstein (Psicólogo y discípulo de Jean Piaget) que nos dice:

“El mediador es la persona que, al relacionarse con otra u otras, propicia el paso del sujeto que aprende de un estado inicial de no saber, poder o ser, a otro cualitativamente superior de saber, saber hacer y, lo que es más importante, ser. El mediador, por tanto, favorece el aprendizaje, estimula el desarrollo de potencialidades y corrige funciones cognitivas deficientes;

mueve, en términos Vigotskianos, al sujeto que aprende en su Zona de Desarrollo Potencial.”

(Reuven Feuerstein en Ferreiro. 2008)

En consecuencia, se entiende que, las concepciones o líneas complementadas anteriormente por algunos estudiosos, el proceso de mediación se caracteriza por ser un procedimiento dirigido, intencionado y porque no, reciproco (desde una visión constructivista) entre los sujetos involucrados e interesados en el proceso de construcción del conocimiento (en el que uno enseña y uno aprende, o de manera contraria, pero siempre en condiciones igualitarias del conocimiento).

La mediación como proceso, exige, por ejemplo, de métodos (etapas), estrategias, esfuerzos y evaluaciones de los resultados que incentiven los logros personales de quien aprende (en una acción reciproca), interactuando de manera significativa y trascendente, donde el mediador acompaña y ayuda. Complementando que:

“La mediación pedagógica es la competencia clave que debe desarrollar todo profesional de la educación, que fundamenta su docencia en algunos de estas tres orientaciones teóricas y metodológicas: el sociocultural, el cognitivo y el constructivismo social, o bien en alguna integración de ellos y de otros, que exige un tipo un tipo de relación, mejor aún, interrelación maestro alumno, no frontal y mediatizada.”

(Ferreiro. 2008)

El procedimiento también se construye, en momentos en que median algunas estrategias didácticas que nutren el proceso en sí mismo, por medio de instrumentos significativos, tales como los que se enlistan a continuación:

- 1.- Comprensión conceptual y crítica
- 2.- Usos de modelos
- 3.- Producción de textos y gráficos

4.- Cine formativo

Para finalizar es importante mencionar que, el mediador a través del uso de dichas Estrategias Didácticas facilita la obtención de conocimientos, sin embargo, también existen modelos que representan al individuo como un ideal de mediador.

A continuación, se presentan algunas características con las que debe contar un mediador según Ferreiro (2008):

106

“En la literatura especializada se precisa que cada paradigma psicopedagógico propone y fundamenta un perfil de actuación profesional del maestro. Por ejemplo, el paradigma conductista que tiene como uno de sus gestores a J. Watson y entre sus líderes más destacados a J. B. Skinner, plantea un maestro de tipo coordinador, mientras que el paradigma humanista desarrollado por destacados psicólogos y educadores, entre ellos E. Fromm, Carl Rogers, M. Mounier, entre otros, proponen un maestro facilitador. Por su parte, el paradigma Vigotskiano también conocido como sociocultural o sociohistórico, al igual que el movimiento de orientación cognitivo (paradigma cognitivo, recuérdese entre otros a J. Piaget, D. Ausubel y J. Brunner y la reciente concepción constructivista social de enseñar y aprender), exigen un maestro mediador.”

(Ferreiro. 2008)

Sin embargo, Reuven (en Ferreiro, 2008) insiste que:

“El maestro debe cumplir con ciertos requisitos al mediar entre el alumno y el contenido de enseñanza, entre los cuales están:”

- *La reciprocidad, es decir una relación actividad-comunicación mutua de la que ambos, mediador y alumno, participan activamente.*

- *La intencionalidad, tener bien claro lo qué se quiere lograr y cómo ha de lograrse. Tanto el maestro mediador como el alumno hace suya esa intención, dada la reciprocidad que se alcanza.*
- *El significado, es decir, que el alumno le encuentre sentido a la tarea.*
- *La trascendencia, ir más allá del aquí y el ahora; crear un nuevo sistema de necesidades que muevan acciones posteriores.*
- *El sentimiento de capacidad o autoestima, es decir, despertar en los alumnos el sentir que son capaces y que el esfuerzo vale la pena.*

(Reuven Feuerstein en Ferreiro, 2008)

4.2.- Sustento Psicopedagógico.

En el constructo de este apartado veremos desarrollado el referente teórico que sustenta el trabajo de investigación, por medio de diferentes autores que le darán fortaleza a los planteamientos de reflexión.

Existen algunas teorías que pertenecen a la corriente constructivista y cognoscitivista, que buscan darles una nueva perspectiva a los procesos de aprendizaje en la construcción del conocimiento, corrientes que son apoyadas por diferentes teorías epistemológicas, de las cuales se dará un panorama de manera holística para su estudio.

Esta nueva mirada de la educación, se encuentra basada en el desarrollo de competencias y la construcción del aprendizaje de manera transversal, es decir:

“En este sentido, el constructivismo no solo es una opción psicopedagógica, sino, sobre todo, una opción cultural y de redistribución del conocimiento en el marco de los fines que la educación debe cumplir en las sociedades contemporáneas.”

(POZO en Klingler. 1996, Pág. 2.)

El proceso de cambio es complicado y lento, pues involucra la transformación de una perspectiva, de la cual quizá, aún no estemos preparados. Sin embargo, no podemos seguir haciendo lo mismo si lo que se busca es el cambio, la búsqueda del éxito en la educación, la búsqueda de la calidad educativa, la búsqueda de una eficiente educación en los individuos que les permita el logro de aprendizajes significativos.

La totalidad del desarrollo del individuo en virtud de sus potencialidades, que en otras palabras de manera simple es la “educación del individuo”, lo que deviene como resultado una nueva voluntad de cambio, una nueva forma de ver la situación, una nueva *“filosofía de la calidad que, exige transformar las actitudes de las personas”* (IMEE. 2012)

Ante los cambios que vivimos en nuestra sociedad, la docencia reflexiva nos ayuda a saber, qué de lo que hasta ahora estamos haciendo ya no es eficiente, y cómo el cambio no podría lograrse si solamente no se comparte una nueva cultura educativa. Por lo tanto:

“...No asumir una actitud de cambio conduce a la rutina, al estancamiento y a la recurrencia de patrones y prácticas que poco a poco van perdiendo su valor, dado que no son fruto de la reflexión ni de la experiencia profunda personal y colectiva.

La cultura es considerada como un fenómeno social en el que los miembros de un grupo de personas comparten ciertas convicciones, visiones y formas de ser y hacer. El conocimiento de la cultura de un centro es fundamental para el cambio...”

(IMEE. 2012, Pág. 41)

La nueva cultura institucional podría llevarse a cabo por medio de la vinculación de algunas teorías que la fundamentan y que nos dan los primeros indicios para comenzar el cambio.

Piaget (1970 en Klinger, 1985), con su psicología genética nos fundamenta de manera muy sólida y atinada que el individuo a lo largo de su vida va presentando “*etapas de desarrollo*”, que, si bien de manera biológica realiza un proceso de “*organización y adaptación*” de nueva información, que implica la generación, o mejor dicho, la construcción de conocimiento. Es por esto que podemos colocar a Piaget dentro de la corriente constructivista, puesto que, de un desequilibrio de los esquemas cognitivos surge el aprendizaje.

Piaget (1970 en Klinger, 1985), nos describe cuatro etapas de desarrollo del individuo, la sensoriomotriz, preoperacional, de operaciones concretas y operaciones formales. Cada etapa con sus características que nos llevan a entender de mejor manera la forma en como un individuo desde que nace y hasta la adolescencia va recorriendo todo un proceso de aprendizaje interiorizado, que le permite tener mayor complejidad en sus estructuras mentales.

El fundamento que proporciona Piaget con su teoría para poder entender los procesos de aprendizaje, resulta totalmente cierto, debido a que cada etapa de la vida se hace patente la necesidad de desarrollar competencias teóricas y prácticas que permitan enfrentarnos a la vida diaria y a sus constantes cambios, es por eso que, se coincide con el panorama que plantea el Instituto Mexicano para la Excelencia Educativa (2012), cuando postula que:

“Educar significa dar a las personas la oportunidad de desarrollar su potencial, su personalidad, sus talentos y aptitudes particulares. Así pues, no se trata

simplemente de que el educando adquiriera nuevos conocimientos, sino también de que desarrolle capacidades que le permitan vivir una vida más plena. Esto es lo que se entiende por preparación para la vida diaria y comprende tanto las capacidades intrínsecas de las personas como el desarrollo de las competencias prácticas necesarias para la vida diaria.”

(Instituto Mexicano para la Excelencia Educativa. 2012)

110

Es necesario, por lo tanto, preparar de la mejor manera a nuestros educandos, para tener la posibilidad de enfrentarse ante los retos de la vida contemporánea, en un mundo que demanda cada vez mayor preparación por los grados de competitividad en los diferentes ámbitos de desarrollo cultural, económico, político, profesional y social, es decir, tener todo un cúmulo de conocimientos que permitan hacer frente a estas rápidas transformaciones. Objeto del cual se encuentra en estrecha relación con la manera de responder satisfactoriamente a las situaciones problemáticas de la vida cotidiana, es decir hablar claramente de la movilización de los conocimientos, actitudes, destrezas, habilidades y valores cuando lo sean necesarios.

Es importante mencionar que la educación, que anteriormente se tenía en las generaciones de las décadas pasadas, hacían hincapié en la importancia de tener conocimientos solamente conceptuales, no obstante, no lo es para la demanda educativa actual. La educación ahora, debe verse estructurada de manera tal que puedan desarrollarse el máximo de competencias posibles para el transcurso de la vida y no solamente para la acreditación del siguiente nivel educativo o para la obtención de un empleo que asegure su integridad económica y la de su familia.

La educación basada en competencias resulta muy positiva y benéfica dado que en consecuencia, permitirá al alumno desarrollar muchas más capacidades de éxito para resolver problemas, conocer mejor las esferas globales de nuestra sociedad e integrar a su comprensión el uso sofisticado de conocimientos de las diferentes

disciplinas. Lo que anteriormente no se hacía con los procesos de enseñanza aprendizaje. No obstante, por el alto índice de deserción (fracaso escolar), rezago educativo y desaprobados resultados en las pruebas estandarizadas de evaluación de la educación, se ha dado la necesidad de proponer una nueva propuesta curricular, que integre a una nueva escuela que en su conjunto se caracterice por generar conocimientos, habilidades, destrezas, actitudes y estrategias que ayuden a enfrentar la diversidad de problemas, y para crecer con una visión de integridad en toda nuestra nación.

Asimismo, el poder desarrollar las competencias dentro del contexto escolar no resulta una labor fácil de llevar a cabo, pues tendríamos que darnos a la tarea de generar los ambientes y situaciones de aprendizaje propicios para que el aprendizaje se diera por medio de estas y con el propósito de desarrollar lo que en términos Vigotkianos llamaría la “*Zona de Desarrollo Próximo*”. Antes bien, en el logro de ésta, el profesor juega un papel primordial, puesto que, su tarea encomendada principalmente es la de fungir como mediador en los procesos de aprendizaje, estableciendo un vínculo social que permite el apropiamiento de los conocimientos por medio del andamiaje, que está integrado por estrategias que facilitan su obtención, se habla entonces, de una interrelación entre el individuo y su ambiente que le permite la movilización de herramientas para controlar su propia conducta.

Resulta difícil no coincidir con lo planteado por Vigotski (1978 en Klingler, 1985) y su psicología Soviética cuando afirmaba que:

“... la internalización de los sistemas producidos culturalmente implica transformaciones de la conducta y forman un puente entre formas tempranas y tardías del individuo. Al igual que Marx y Engels, que el mecanismo de cambio relacionado con el desarrollo tiene sus raíces en la sociedad y la cultura...”

(Vigotski. 1978 en Klingler, 1985. Pág. 7.)

No es posible dejar a un lado la necesidad de contemplar los espacios socioculturales que rodean al educando en su aprendizaje, pues significan el contexto en el que se desenvuelve en su vida cotidiana y que representan absolutamente las condiciones imprescindibles para que traslade los contenidos programáticos a su funcionalidad personal. Es aquí entonces cuando se da el aprendizaje significativo del que nos hablaba Ausubel, donde si bien es cierto:

“...el docente que facilita en los alumnos el aprendizaje significativo, está convencido de que necesita generar en ellos un proceso activo, ya que el sujeto que aprende no puede limitarse a registrar los conocimientos mecánicamente en su memoria, sino que debe realizar una serie de actividades para comprenderlos, asimilarlos “significativamente” y organizarlos en estructuras cognitivas.”

(IMEE. 2012)

Por ello, el conocimiento se va construyendo a través de andamios cognitivos que permiten la asimilación de nueva información que se fundamenta en los previos, por eso, es tan importante partir de lo que el aprendiz sabe en torno a lo que se espera que aprenda, o bien si la mirada está puesta en algunas otras estrategias de aprendizaje, por ejemplo el basado en proyectos, entonces tendremos que partir de la subjetivación para el desarrollo del mismo, no antes de lo que para el docente es relevante, pues tendríamos una dificultad epistemológica.

En adelante, a fin de ir obteniendo los puntos de concordancia en la redacción de una breve conclusión de lo que son las diferentes teorías que postulan ya la emergente necesidad de crear una educación basada en competencias, se

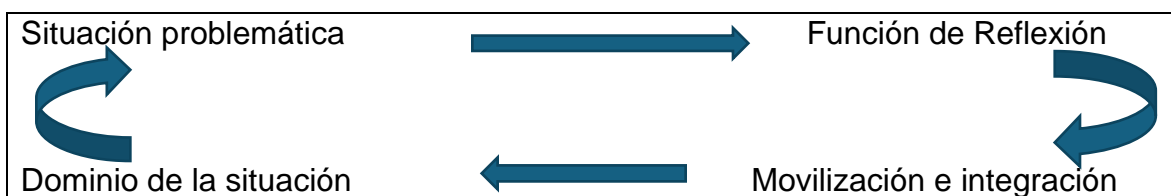
abordarán algunos postulados que nos servirán como referente en la construcción de una estrategia didáctica que apoye la labor docente en el contexto áulico, que es aquí de donde se debe comenzar el cambio hacia la calidad educativa o de excelencia.

El examen como instrumento, nos puede brindar solo un referente del cual obtener información de la evaluación, mas no así en su totalidad. En términos metodológicos, por un lado tenemos al referente cuantitativo (calificación) en el que es útil el examen, no obstante, en lo cualitativo (evaluación) tenemos que hacer uso de una gran variedad de instrumentos que nos permitan tener una verdadera “evaluación auténtica” que describa el nivel de logro o avance del desempeño del alumno.

Definitivamente, no es posible evaluar con un examen una competencia, puesto que, esta no es visible y en todo caso tendría que ser constatada, en contraste, ante una situación que permita la movilización de los conocimientos de la manera más eficiente y eficaz posible, “la competencia, tal como lo concibe Chomsky (en Perrenoud. 2004) sería esta capacidad de improvisar y de inventar continuamente algo nuevo, sin recurrir a una lista preestablecida”. Se trata entonces de evaluar todo un proceso de construcción, que es lento y que de ninguna manera esta dado desde los inicios pues tendremos que, sobre pasar más allá de la reflexión, en el desarrollo de sus potencialidades, para que el alumno seleccione los conocimientos adecuados en las situaciones o esquemas de aprendizaje complejo, y solo así podremos ligeramente acercarnos a la verdadera inteligencia del individuo.

El siguiente esquema muestra la manera en cómo podríamos representar la movilización de una competencia en el ámbito escolar.

Esquema 11. Secuenciación del desarrollo de competencias.



Fuente: Con base a datos documentales en Perrenoud. 2004.

Se trata de presentar al alumno una situación en la que pueda responder rápidamente a lo inesperado y de la mejor manera, por lo que, teóricamente se pretende que ante ciertos parámetros se transforme en un individuo mucho más competente para la vida real.

La respuesta a todo lo que hasta el momento se ha planteado, sería el Aprendizaje Basado en Problemas (ABP), de lo que de manera particular en la asignatura de Ciencias III se podría adoptar como planteamiento (en el enfoque didáctico) para el diseño de las situaciones de aprendizaje, dado que reúne todas las características que se necesitan para llevar a cabo el uso de este nuevo paradigma en educación.

4.3.- La epistemología de los paradigmas de gestión educativa en las vías del desarrollo social actual.

Retomando distintas perspectivas de análisis en el ejercicio de la práctica docente, y la manera en cómo esta se desarrolla en una contextualización de organización sistémica, se pretende desarrollar el siguiente constructo (del estado de conocimiento).

Los retos de la actual sociedad demandan la construcción de vínculos contextuales más próximos y lejanos desde una educación globalizada que permee significativamente, capaz de transformar el entorno a favor de una sociedad más democrática y evolucionada en sus más altos estándares de funcionamiento. La

educación, por lo tanto, cuenta con una gran tarea por desarrollar, convertirse en un referente que proporcione índices de calidad pedagógica para trascender en cada generación que enfrentará al futuro. Debido a esto:

Schmelkes (1995) plantea que la calidad educativa debe entenderse como la capacidad de proporcionar a los alumnos el dominio de los códigos culturales básicos, las capacidades para la participación democrática, el desarrollo de la capacidad para resolver problemas y seguir aprendiendo, y el desarrollo de valores y actitudes acordes con una sociedad que prevea una mejor calidad de vida para sus habitantes. Esta conceptualización sitúa como centro de la calidad educativa al aprendizaje de los alumnos y la formación de ciudadanos ante el desarrollo de la sociedad.

Para Latapí (1996) la calidad es la concurrencia de los cuatro criterios que debieran normar el desarrollo educativo: eficacia, eficiencia, relevancia y equidad, como paradigma de macroplaneación. En el plano micro, la calidad arranca en la interacción personal maestro-alumno, en la actitud de este ante el aprendizaje. Al respecto, se consideran la gestión escolar y la gestión pedagógica como elementos interrelacionados.

(Schmelkes, 1995; Latapí, 1996 en SEP, 2010)

Desde este plano, es necesario comprender lo que se visualiza como “calidad educativa”, solo así estaremos en condiciones de determinar nuestro propósito general al que aspiramos como sistema educativo. Situarnos frente a la demanda creciente de nuevas formas de interacción provoca realizar un proceso de introspección que permita formular un posicionamiento de manera propositiva, capaz de dar a entender nuestras acciones conjuntas, dado que recientemente los esfuerzos se han destacado por su verticalismo, pragmatismo e individualismo.

Es importante entender a nuestra educación formal como una nueva forma de crear escuela, y no solamente como un referente de administración de servicios, se trata entonces de posicionar en el centro a nuestros procesos de aprendizaje, para que, nuestras interacciones giren en torno a los procesos pedagógicos y no solamente

al control de servicios administrativos y operacionales de la educación. Al parecer se ha ido dejando a un lado la importancia de gestionar en beneficio de los aprendizajes (si es que en algún momento se favoreció) para dar lugar a la solución de conflictos escolares y superación de las dimensiones administrativas, financieras y operacionales, que resultan de las políticas internacionales.

La escuela se desarrolla de la misma manera y no es posible impactar con cambios significativos realizando lo mismo que se llevó a cabo en otros tiempos, no podemos esperar cambios si es que se continúa trabajando de la misma manera. Y eso, es posible cuando se comienza por reconocer introspectivamente que efectivamente contamos con puntos de debilidad que nos pudieran llevar al fracaso permanente.

Es necesario un cambio radical en la forma de establecer las pautas de creación, organización y evaluación de nuestras instituciones, con base en ello, se brinda a manera de reflexión, que pudieran utilizar cualquier pensador ilustre, el siguiente desglose subjetivo de perspectivas que generan un eje problematizador en vistas de respuestas, mejor aún, de propuestas de intervención.

Algunas de las preguntas previsorias que nos podrían marcar el eje articulador de análisis, son las siguientes:

1. ¿Cuáles son las razones por las que nuestro sistema educativo nacional no está resultando lo suficientemente impactante como para retener a nuestros alumnos en las escuelas públicas, favoreciendo con ello el rezago educativo?
2. ¿Qué factores convergen para la formación de una identidad directiva que no permite la apertura de nuevas formas de pensar y actuar?
3. ¿Qué indicadores permean en la desviación de los propósitos pedagógicos?
4. ¿Con base a las variables que caracterizan a nuestras exigencias actuales, cuáles serían las modalidades de organización eficientes para el logro de la calidad educativa?

Es claro que nuestro sistema educativo nacional transita por un periodo de dificultad, perdida de una democratización, que algunos sabios del tema la denominan “periodo de crisis”, de ausencia de una visión de la educación como medio para la transformación y mejoramiento social y mundial. Ello ha traído consigo, que nuestro sistema educativo no se vea favorecido como una condicionante prioritaria de las opciones que tenemos para responder a una sociedad cada vez más inmiscuida en el neoliberalismo y la mundialización (entendido este término como un proceso de globalización).

Este periodo marcado por un descenso en la capacidad crítica, tolerante, antropológica, reflexiva y analítica afecta seriamente nuestro sistema económico, político, social y cultural. No obstante, el sector educativo también se ve influenciado y repercutido, pues es a quien le atribuyen la falta acelerada de una formación muy bien fundamentada, es probable que esto se deba a que confluye diariamente con grandes muestras culturales sin poder impactar en grandes cambios, sin embargo, de qué manera hacerlo, si se trata de una condicionante que debe comenzar por los núcleos familiares, es decir, devolverle a los padres de familia su papel preponderante en la formación inicial de los individuos, ellos pudieran ser la opción para rescatar las formas de renovar a las escuelas, y mejor aún, para mejorar nuestros vínculos sociales que se entretengan a consta del desarrollo de valores. Trabajando con un sistema de comunicación y participación compartida, sería buena opción que el pluralismo de ideas conformara y nutriera nuestra manera de realizar y organizar a nuestra institución, no obstante, esto conlleva, claro está, a la conformación de una nueva forma de pensar y actuar, que no es tarea fácil de realizar, pero que, con los ordenamientos precisos de políticas educativas y reestructuración cultural, podría ser posible.

Es momento de situar nuestra mirada firme sobre nuestras escuelas y comenzar a lograr una verdadera transformación, lejos de la cultura que ha envuelto por años a nuestro sistema educativo. *“La cultura burocrática ha hecho de las escuelas los*

lugares donde menos se discute de educación. (Pozner, 2000. Pág. 12)” Claro ejemplo, basta con realizar la revisión de una de las sesiones de CTE de alguna institución ajena a nuestro contexto, para percibir y darnos cuenta de la cultura que gobierna en nuestras instituciones, que si bien es cierto, se destaca por incurrir en una modalidad de la “queja constante”, haciendo notar todas las deficiencias y áreas de oportunidad posibles, esperando se solucionen por medio de las políticas de la estructura superior, que recaen (nuevamente) hacia los niveles más inferiores.

Una dificultad consiste en que *“la cultura burocrática aplasta el sentido de premura que requiere el cambio. (Pozner, 2000. Pág. 11)”*, dándole un sentido de verticalidad en su manera de organizar las acciones escolares y convirtiendo lo que en palabras de Pozner (2000) se refiere a *dicha previsibilidad se tradujo en rutinización.*

Las prácticas pedagógicas se han traducido a lo largo del tiempo en un ritual de instrucción, tal y como se llevaba a cabo hace años, cuando se pretendía enseñar y aprender un oficio, lo que en pasos des apresurados transformó la importancia de ver y dinamizar la didáctica y la pedagogía como herramientas fundamentales de los procesos cognitivos en la conformación de conocimientos. En buena parte de las prácticas educativas de nuestras aulas escolares se viven a diario la pérdida del asombro por los saberes nuevos, que les serán útiles una vez que egresen de la Educación Básica (EB), el desinterés por descubrir nuevas habilidades y competencias que les permitan adquirir la sabiduría de la comprensión del universo.

Cada vez con mayor frecuencia nuestros alumnos pierden el interés por formar parte de nuestras instituciones, dedicar tiempo al estudio y aprendizaje se vuelve una tarea desinteresada y poco importante para sus vidas, cuando por otro lado, los accesos a información y capitalización de bienes marcan un claro ejemplo de influencia para sus vidas.

Sin menos cabo a otros factores que marcan el rezago educativo, como la marginación-exclusión, cobertura, industrialización, entre otras, los vínculos entre las teorías y la práctica de enseñanza y aprendizaje destacan por seguir siendo una importante condicionante de aprendizajes duraderos y útiles para la vida. El diseño de situaciones de aprendizaje debería ser acorde a la contextualización pertinente, nociones de alto impacto que movilicen constantemente a los saberes adquiridos para el desarrollo de competencias, una opción para ello (planteamiento del presente constructo), podría ser el desarrollo de aprendizajes clave por medio de la enseñanza situada que favorece el enfoque por competencias.

No obstante, esto será posible solo si existe un liderazgo directivo que permita, comparta y motive la entrada de nuevas formas de constituir a nuestras escuelas. Muy pocas veces se logran cambios significativos, en el logro de los aprendizajes, cuando se realizan desde la parte inferior y de manera aislada.

Los directivos juegan un papel preponderante en el acceso a sistemas de aprendizajes innovadores, contribuyendo con ello a una renovación en toda su estructura sistémica que considera las 4 dimensiones que constituyen el cuerpo de gestión educativa, claro está que, todo ello debe permear en las diferentes categorías que integran dichos procesos de gestión. Sin embargo, en la mayoría de los casos este cambio ideológico, conceptual y metodológico no es tarea fácil, y precisamente son los directivos los que en su mayoría se ven influenciados por mantener el dinamismo de las instituciones bajo el *“síndrome burocrático”* (Pozner, 2000), según el cual rige a nuestras instituciones con mucha similitud a la de una empresa, desarrollando estándares de calidad y control bastante rígidos como para mantener inclusivas a las subjetividades cotidianas de un medio cambiante y distinto a los de todos los contextos.

Hablando del contexto situacional que nos refiere, es un claro ejemplo de la representación de dicha cultura institucional caracterizada por su sistema de control,

acción, organización, comunicación y evaluación de forma verticalizada, tradicionalista, burocratizada y operacionalizada de manera rígida e imperante. Lo que trae consigo un enorme segmento de fallas en su organización y comunicación, por ejemplo, las decisiones son tomadas por los puestos dirigentes de la institución con nula posibilidad de integrar al pluralismo ideológico que se conforma con la multiculturalidad.

Todo ello lo sintetiza de manera precisa, clara y elegante el siguiente argumento de Pozner (2000):

“...Tanto la práctica como las investigaciones y las nuevas teorías identifican que el modelo -teórico-práctico- de la administración escolar presenta diversas patologías y desviaciones cuyos más evidentes signos son la burocratización, el anonimato, la superposición de tareas, la lentitud de los procesos, las pérdidas irracionales de tiempo, la pérdida de calidad, la pérdida de sentido, la frustración personal. El “síndrome burocrático”, es decir las ideas y prácticas alienantes forjadas bajo el modelo administrativista, se torna a su vez, el principal azote contra nuevas ideas y nuevas prácticas: siembra complacencia, reparte culpas siempre para otros, desconfía de las propuestas de innovación, resiste la discusión sobre estrategias y, en ocasiones, logra bloquear el cambio...”

(Pozner. 2000, Pág. 7)

Es increíble y muy sorprendente entender que esta descripción aún existe en nuestro Sistema Educativo Nacional, y de no ser que aún se observan muestras de ello como parte de la cultura de muchos centros de trabajo que lo llevan a cabo (como lo es el caso de la Secundaria General número 36 de la Ciudad de México) cualquiera pensaría que eso ha quedado en el pasado con la entrada de la modernización y la globalización. Desde la visión subjetiva, en el momento del análisis de los planteamientos de Pozner, pareciera que, con cada argumento buscaba dar una descripción precisa del contexto situacional en cuestión.

Aunque independientemente de las deficiencias de dicho centro de trabajo, parece que la improvisación y la toma de decisiones de forma unilateral y premeditada han

sido útil en la navegación de las mareas. No obstante, será imposible responder a las demandas de la posmodernidad, y claro ejemplo de ello, comienza a vivirse dentro de las aulas de clase, con las exigencias de la comunidad, en la elevación de los estándares de calidad que recaen de las políticas educativas, en la profesionalización obsoleta de los docentes integradores de la plantilla y en las formas de establecer el orden y control en el centro de trabajo. Por lo tanto, los resultados no son los mismos a los que la escuela obtenía anteriormente.

La formación integral de los alumnos se ha venido dando de forma desfavorecida, solamente se prioriza la concepción de la obtención de saberes teóricos, conceptuales y no procedimentales y actitudinales. Bastaría con revisar la relatoría de una de las reuniones de CTE para percatarse de que las políticas educativas y normatividad vigente no cobran mucho sentido en este contexto, pareciera que la institución cobra verdadero significado de su “autonomía de gestión”.

Representa una condición complicada dado que, todo ello, obstaculiza la entrada a la renovación de paradigmas y el cambio estratégico, sin oportunidad de la apertura a una nueva concepción de la educación. Esto a su vez refleja serios resultados negativos, en la pérdida del enfoque pedagógico, pues se privilegia la atención a otras áreas de funcionamiento como la operacional y administrativa, con poca exigencia a la mejora de los ámbitos pedagógicos y comunitaria, donde ha sido muy fácil perder de vista que los diferentes órganos de conformación, categorización, funcionamiento y agentes de intervención tienen como propósito fundamental y principal, la mejora de los aprendizajes, siempre en beneficio, claro está, de los estudiantes y del servicio de calidad que se les brinda. Esta autonomía de gestión debe funcionar en beneficio de aprendizajes sólidos, duraderos, significativos, útiles, relevantes y transferibles ante cualquier contexto, donde propicien la adecuación del desarrollo de competencias para la vida. Con ello, se pretendería cumplir con el perfil de egreso de educación básica para la preparación de estudiantes íntegros, competentes y capaces de responder con sus habilidades y a las demandas y situaciones problemáticas de la vida cotidiana.

Se recalca la importancia de tener un buen líder (sin menos cabo a un liderazgo compartido) que cumpla con los rasgos mínimos de conocimiento que *“supone cuatro aspectos: 1.- Capacidad para usar el poder, 2.- Capacidad para comprender que los seres humanos tenemos diferentes fuerzas de motivación en distintos momentos y situaciones, 3.- Capacidad para inspirar, 4.- Capacidad para actuar”* (Elizondo, 2001. Pág. 66). Prácticamente nos referimos a la capacidad del directivo para influir de manera significativa y positiva en todo su personal, para el logro de la calidad educativa.

Se comparte la idea de Elizondo (2001) en la comparación que hace entre los tipos de liderazgo institucional, ya que, en pleno inicio y vísperas de desarrollo del siglo XXI se mantiene un sistema de gobierno en las escuelas de tipo transaccional, cuando de manera urgente sería necesario trasladarnos al paradigma de un liderazgo transformacional, que beneficie los índices de aprovechamiento en los aprendizajes de los alumnos.

Apoyarnos del uso (de igual manera para entender la dinámica funcional de nuestras escuelas) de la teoría de Robert Blake y Jane Mouton (en Elizondo, 2001) donde se plantean enfoques de la orientación hacia las relaciones y la orientación hacia las tareas. Esto será útil para encausar nuestras acciones en el desarrollo de una mejor estrategia institucional que situé nuestras áreas de oportunidad y busqué resarcirlas con apoyo de nuestras fortalezas.

No obstante, una respuesta, tal vez prematura, a las disposiciones del cambio estructural, en la manera de crear a la escuela, la ofrece Sacristán (1993).

“En este cambio de rumbos y principios supondrá reconsiderar que las actuales identidades profesionales de los docentes se han tejido dentro de una determinada cultura de trabajo, y que plantearse su transformación exigirá reconsiderar las imágenes, las representaciones y los valores que sostenían las rutinas y los gestos pedagógicos”

Lo que se propone es propiciar un cambio cultural institucional que repercuta en todas las áreas de desarrollo laboral, es claro que no será tarea fácil, por ello, se debe comenzar por tan solo propiciar ideologías de cambio e innovación, para que en algunos años, el reflejo de los primeros intentos se manifieste en un mejor aprovechamiento de la educación, que hoy está cambiando en pro de los estudiantes y el dominio de una cultura mejor elaborada y fundamentada en el valor de la humanidad.

En adelante, podríamos apoyarnos en la teorización que hace Pozner (2000), cuando resalta la importancia de transitar de un modelo de organización basado en la administración, a uno que se encuentre basado en los verdaderos fundamentos de la gestión educativa estratégica.

Tabla 5. Modelo de gestión educativa estratégica.

Administración Escolar	Gestión Educativa Estratégica
<ul style="list-style-type: none">✓ Baja presencia de lo pedagógico.✓ Énfasis en las rutinas✓ Trabajos aislados y fragmentados✓ Estructuras cerradas a la innovación✓ Autoridad impersonal y fiscalizadora✓ Estructuras desacopladas✓ Observaciones simplificadas y esquemáticas	<ul style="list-style-type: none">✓ Centralidad de lo pedagógico✓ Habilidades para tratar con lo complejo✓ Trabajo en equipo✓ Apertura al aprendizaje y a la innovación✓ Asesoramiento y orientación profesionalizantes✓ Culturas organizacionales cohesionadas por una visión de futuro✓ Intervenciones

Fuente: Cuadro comparativo entre los modelos de la administración escolar y de la Gestión Educativa (Pozner, 2000. Pág. 15)

A partir de esto, Pozner (2000) propone que los procesos de gestión se realicen fundamentándose en tres ejes clave: reflexión, decisión y liderazgo. No obstante, se ve complementado con los indicadores que él mismo propone (al final de su módulo de gestión estratégica).

“...El pensamiento estratégico no sólo busca crear el futuro proyectado, sino conocer y detectar los avances reales, las demoras producidas, los cambios efectivamente concretados.

De esta forma está en condiciones de retroalimentar al sistema, estimulando paso a paso los procesos de innovación y de transformación de largo plazo en el sistema educativo. La evaluación y el volver a ubicar el foco en lo esencial, son necesidades intrínsecas básicas de una organización abierta al aprendizaje y al mejoramiento continuo de la calidad educativa...”

(Pozner. 2000, Pág. 32)

No obstante, la gestión estratégica de la educación requiere:

- *Un enfoque claro e interrelacionado*
- *Alta capacidad de concentración*
- *Conciencia de que los tiempos de gestión suponen períodos largos de gestación*
- *Exploración permanente de las oportunidades*
- *Disciplina para el aprendizaje profundo*
- *Confianza en sí mismo*
- *Saber aprender (metaconocimiento)*
- *Saberes y prácticas de colaboración*
- *Capacidad de experimentar*
- *Gusto por el riesgo*
- *Sentido de la responsabilidad*
- *Compromiso e iniciativa*
- *Profesionalidad*
- *Voluntad de servicio*

(Pozner. 2000, Pág. 32)

Finalmente, es claro que nuestra sociedad y elementos educacionales presentan un estado de reposo distorsionado y fractura operacional, es por ello que, resulta totalmente imprescindible desarrollar un proceso de análisis, de ser posible dialéctico, que pudiera darnos elementos suficientes para armar nuestro constructo de intervención en beneficio de la educación que hoy en día se necesita, es decir, penetrar en un verdadero estado del conocimiento.

Es latente la preocupación por salvar nuestros procesos de formación, pues cada día observamos el reflejo desinteresado de jóvenes carentes de una identidad

basada en la moral no distorsionada. Individuos que han crecido en mareas que confluyen en contra del desarrollo armónico de una nación fundamentada en el respeto mutuo y amor cordial a la humanidad. Manifestaciones de ello las tenemos a diario en todo lugar y espacio, sin embargo, su importancia radica en establecer las pautas de control y solución para obtener el sentido benéfico de todo ello.

Es momento de poner manos en acción para obtener los estándares de resultados que nuestra educación necesita con carácter de urgencia, es necesario reformular nuestras acciones, que tengan el propósito y desemboquen en un resultado de verdadera calidad educativa.

Por otra parte, la manera en cómo se manejó anteriormente a nuestras instituciones se fundamentó en mantener el orden y control de los recursos materiales, administrativos y humanos con que se contaba, ello dio resultados satisfactorios para el tipo de sociedad de aquel entonces, sin embargo, indudablemente la nuestra (la del siglo XXI) está caracterizada por distintos ordenamientos. Factores que confluyen en sí mismo para formar a la escuela-comunidad-tecnología; cambios vertiginosos en la manera de sociabilizar y solucionar conflictos, nuevas formas de comunicación, aumento del interés estudiantil por sus proyectos académicos, interacciones tecnológicas renovadas, nuevas ideologías, rendición de cuentas, pedagogías innovadoras y atención a la nueva diversidad, son solo algunos de los indicadores que nos destacan a la actual gobernanza social e institucional.

Los tiempos han cambiado y con ello nuestras generaciones, no obstante, aquí y ahora son los momentos indicados para reformar a nuestro sistema de organización educativa y a la vez a nuestra mentalidad, recibiendo con él, mayor profesionalismo a la innovación. Esto será necesario desarrollarlo con el paso del tiempo, sumando esfuerzos y entendiendo a nuestra actualidad.

Todo lo aquí mencionado ha formado parte de tan solo un pequeño esbozo de la subjetividad, nacida de la preocupación de formular supuestos hipotéticos de nuestros sistemas de gestión, no obstante, habrá que detallar muchos otros factores que convergen en la conformación epistemológica de la teoría y la práctica docente, es decir, todo ello abarca la visión del docente frente a grupo, no obstante cabría la posibilidad de nuevamente abrir mesas de análisis que nos permitan tener claridad entre lo que se propone con esto y lo que la realidad nos permite.

No obstante, de lo anterior, se abre el abanico de posibilidades de análisis para que, en algún espacio que se permita sea posible desarrollar un procedimiento dialéctico de los siguientes puntos medulares, que me parecen articulan también a los procesos de cambio estratégico.

1. Sentar mesas de análisis para detallar de qué manera la globalización interviene en la educación.
2. Acciones congruentes de reorganización de nuestras políticas educativas.
3. Las metodologías de investigación en torno a los factores que inciden en los bajos resultados de las pruebas internacionales.
4. Profesionalización de todo el personal responsable de los procesos de educación. (Nuevos paradigmas)
5. La conciencia antropológica de la educación.
6. La economía en la educación.
7. Reorganización cultural formativa en los procesos de dominación y subordinación.
8. La conectividad en la educación.

4.4.- La planeación didáctica desde el enfoque por competencias en educación básica.

Partiendo de la idea de concebir a la práctica docente como una movilización de acciones y saberes, es preciso señalar que dichas apreciaciones nacen cuando se

define a la educación como un proceso donde se elabora una intencionalidad constructiva y moldeable, que dan cavidad al hecho de improvisar durante la construcción de los conocimientos. No obstante, es necesario considerar que la consecución o fracaso de los aprendizajes tienen su origen en la interrelación propositiva de los factores interventores y la manera en cómo los mismos se articulan para dotar de sentido y eficiencia a los procedimientos.

Actualmente la construcción de aprendizajes conceptuales ha quedado rebasada con las nuevas demandas del estado del conocimiento, donde a priori se exige el resurgimiento de una nueva concepción del aprendizaje basado en competencias.

No obstante, el desarrollo de competencias no es tarea fácil y demanda una consecución cognitiva que implique el avance gradual de los saberes teóricos, prácticos, procedimentales y actitudinales.

Esquema 12. Consecución cognitiva de una competencia.



Fuente: Con base a datos documentales en Perrenoud, 2004 y Flores, 2016.

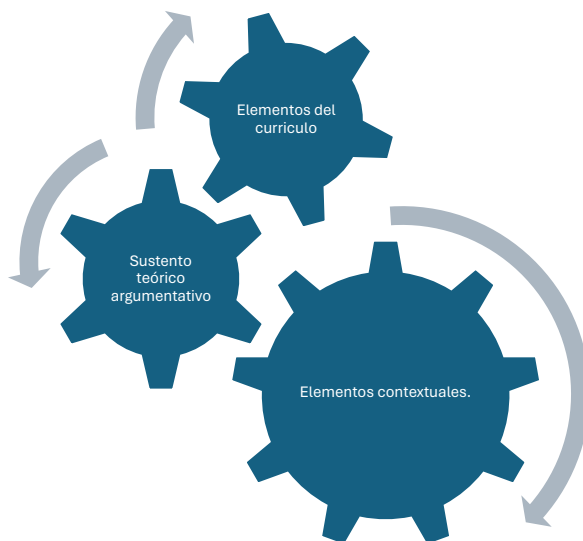
Claramente se puede observar que el avance gradual en el desarrollo de competencias demanda una vinculación de saberes, pues se coincide con que, la competencia se define como “la capacidad o conjunto de capacidades que se

consiguen por la movilización combinada e interrelacionada de conocimientos, habilidades, actitudes, valores, motivaciones y destrezas” (Flores. 2016). Sin embargo, es importante mencionar que se logra en el tiempo y condiciones pertinentes.

En adelante, se busca que los aprendizajes de los estudiantes sean de carácter formativo, por lo que dichos aprendizajes tendrán un impacto importante para sus vidas reales, considerando sus propias capacidades y potencialidades superiores que le permitan continuar aprendiendo y desenvolviéndose en un mundo globalizado por el conocimiento, la información y las tecnologías.

Es posible aterrizar todo ello, en la elaboración de una planeación didáctica argumentada, que favorezca el desarrollo de competencias, la cual considere:

Esquema 13. Elementos de una planeación por competencias.



Fuente: Esquema 13, con base a datos documentales en Perrenoud. 2004.

El riesgo de no favorecer el desarrollo de competencias en nuestras aulas escolares se ve marcado por un desfase instrumental de los conocimientos, donde los

aprendizajes para los alumnos se vuelven cada vez menos interesantes y relevantes. Las causas han sido multidimensionales a lo largo del tiempo, dado que, a pesar de extenuantes intentos por abordar la situación, en la actualidad sigue siendo un eslabón perdido solventar la crisis de la educación y sobre todo en el contexto áulico.

Esto, ha llevado a muchos profesionales a investigar e intervenir de manera intencionada, para fomentar el desafío de reconstruir los procesos curriculares y pedagógicos, no obstante, han faltado los correctos indicadores de logro que permitan evaluar la condición de eficiencia y eficacia de los proyectos interventores.

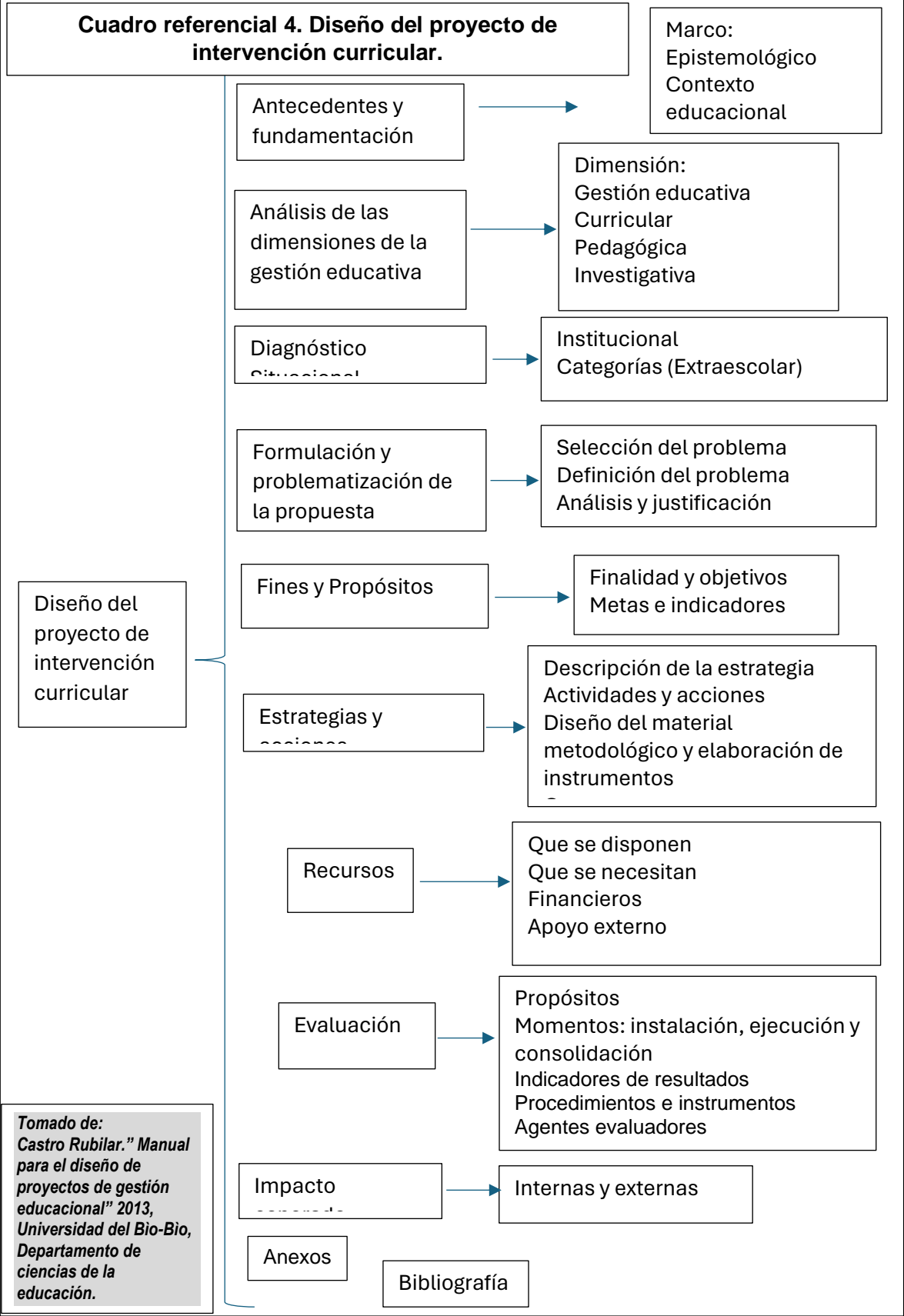
El planteamiento y ejecución de una intervención lleva consigo la oportunidad de mejorar una condición de la realidad que se ha presentado como dificultad, la cual es necesario superar con los medios y vías pertinentes, acorde a los alcances y limitaciones.

No obstante, la elaboración de un proyecto de intervención debe ser en correspondencia y viabilidad a las necesidades y posibilidades de una situación insatisfactoria, que demanda una renovación en sus parámetros de acción. Es necesario cubrir el vínculo de conexión entre lo necesario (lo que se requiere para solucionar las causas del problema) y lo que se propone como medida de solución, para evitar confusión, desviación o pérdida de los planteamientos de los objetivos.

De igual forma es necesario que una propuesta de intervención nazca de un diagnóstico situacional, que describa la condición real de la situación, con esto, se proporcionará un listado de necesidades que emergen del mismo, y guían el planteamiento y problematización de la intervención.

Bajo esta mirada se establece que un proyecto de ámbito curricular lleva consigo un constructo teórico metodológico de tipo interventor, el cual se resume en el siguiente andamio (cuadro referencial) sobre el diseño del proyecto de intervención curricular.

No se trata de una condición que se solucione con respuestas y procedimientos simplistas (que carecen de un buen planteamiento metodológico), sino al contrario, se vuelve necesario responder sistemáticamente a cada uno de los siguientes apartados instruccionales.



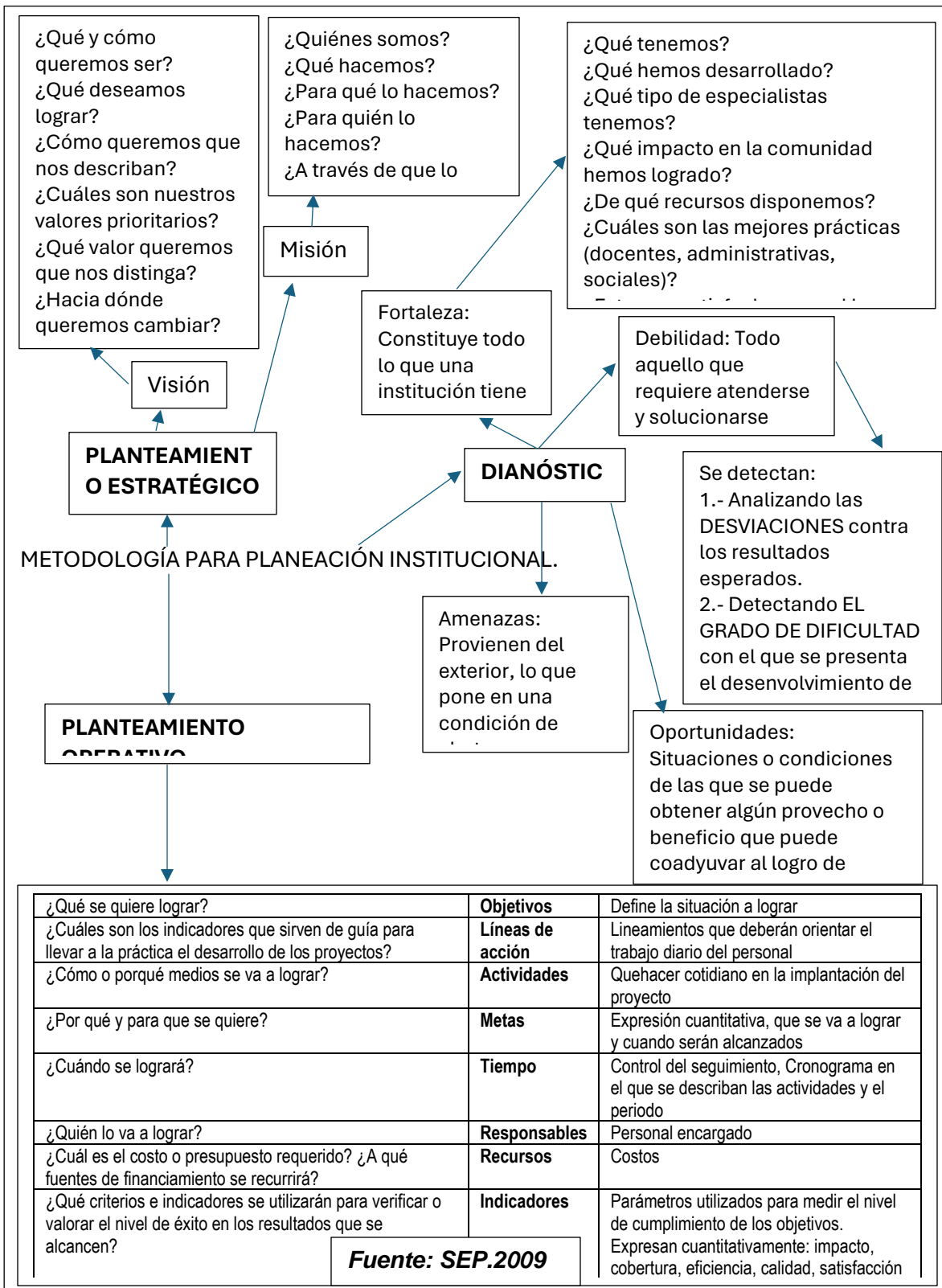
Fuente: Cuadro referencial “Diseño del proyecto de intervención curricular” elaborado con información de Castro Rubilar.” Manual para el diseño de proyectos de gestión educativa” 2013, Universidad del Bio-Bio, Departamento de ciencias de la educación.

Así llegamos hasta el planteamiento general, que describe la sistematización del conocimiento científico producido por la investigación, haciendo alusión a una concretización de la planeación argumentada basada en el aprendizaje cooperativo.

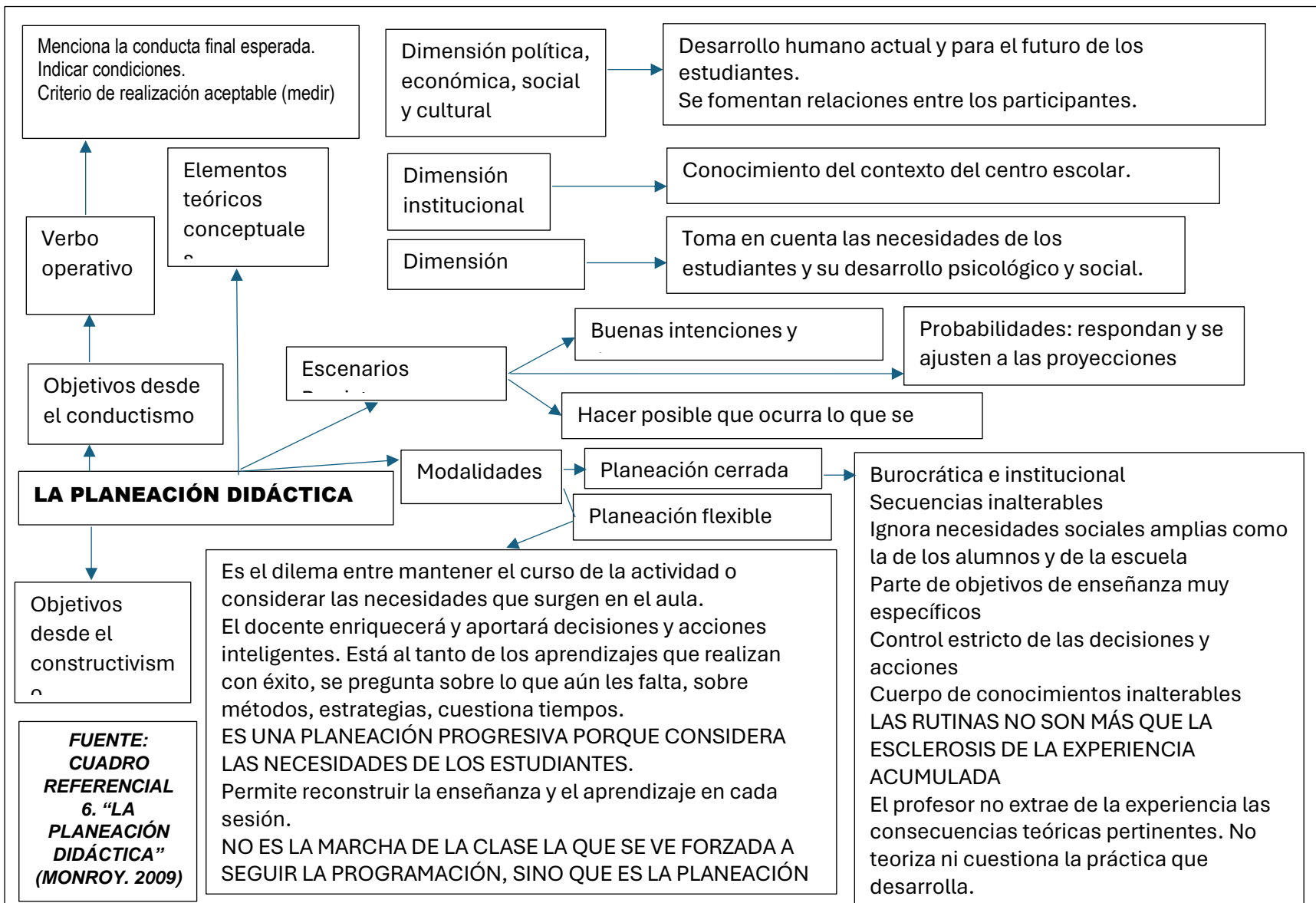
132

Algunos andamios cognitivos que describen la manera en cómo se fundamentará la intervención, y que fueron construidos a partir de la investigación referencial de diferentes textos de análisis, a lo largo de la profesionalización docente de la MEB, son los siguientes:

CUADRO REFERENCIAL 5 “METODOLOGÍA PARA EL DESARROLLO DE LA PLANEACIÓN INSTITUCIONAL “(SEP. 2009)

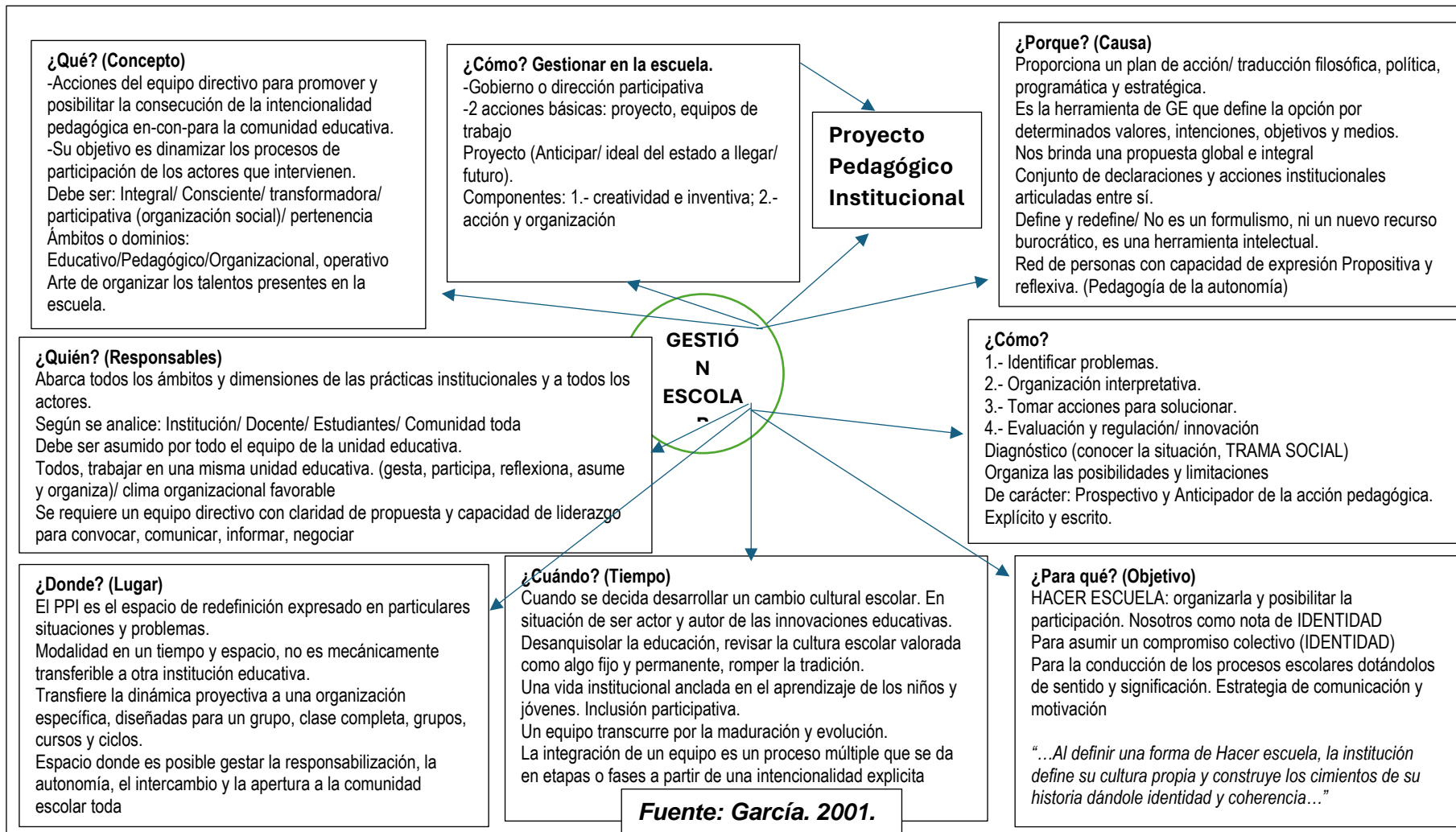


CUADRO REFERENCIAL 6 “LA PLANEACIÓN DIDÁCTICA” (MONROY. 2009)



Es importante mencionar que los órganos de gestión tienen la responsabilidad de transitar por la renovación de los vínculos de comunicación y trabajo conjunto, teniendo una visión de reorganización sistémica para la mejora de la institución. Por esta razón, se fundamenta el trabajo de intervención en una misión y acción de trabajo conjunto y participativo, como lo exponen los siguientes andamios cognitivos:

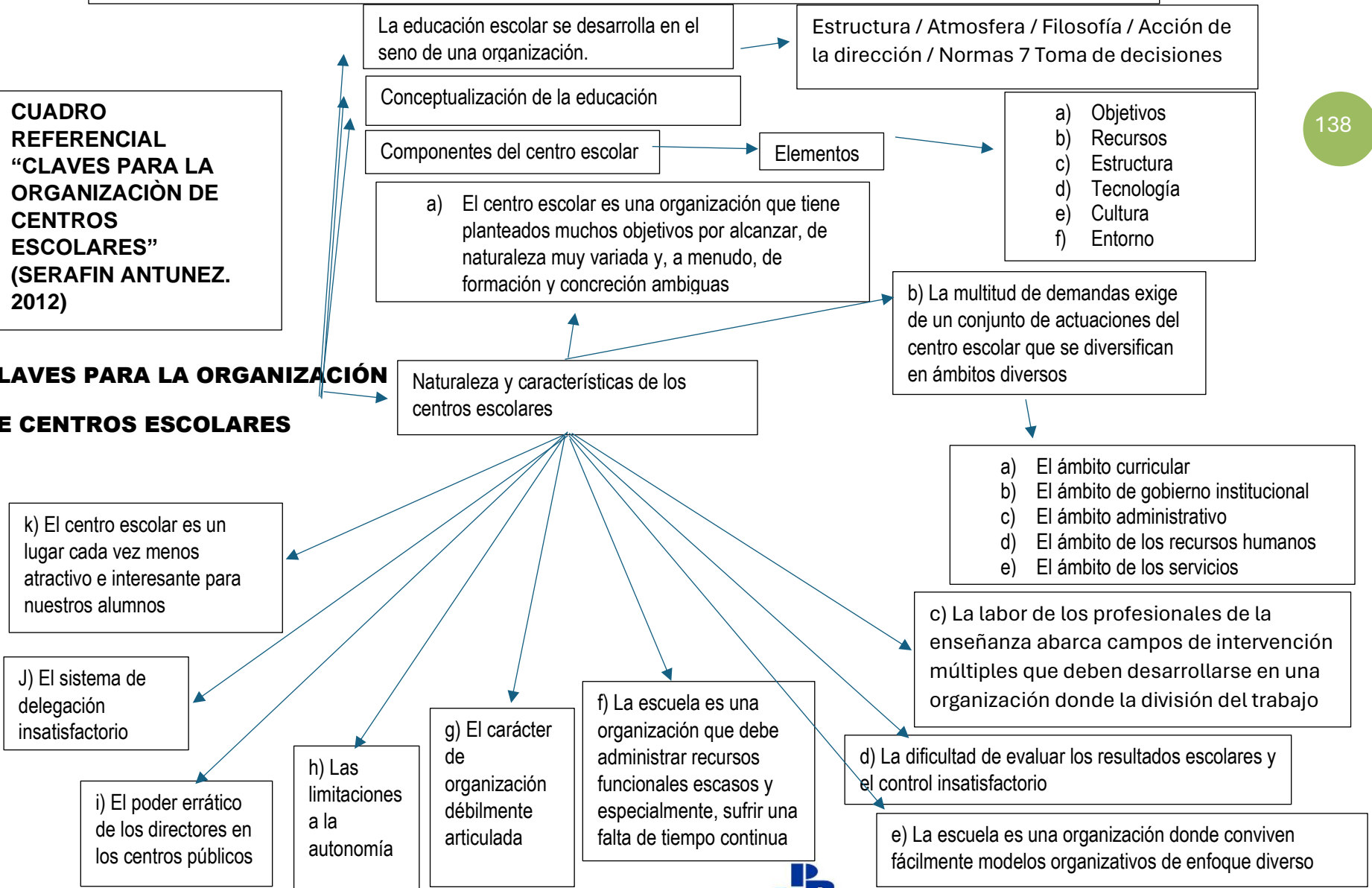
CUADRO REFERENCIAL 7. “GESTIÓN ESCOLAR” (GARCÍA. 2001)



Cuadro referencial 8. Claves para la organización de centros escolares. (Antúnez. 2012)

CUADRO REFERENCIAL “CLAVES PARA LA ORGANIZACIÓN DE CENTROS ESCOLARES” (SERAFIN ANTUNEZ. 2012)

CLAVES PARA LA ORGANIZACIÓN DE CENTROS ESCOLARES



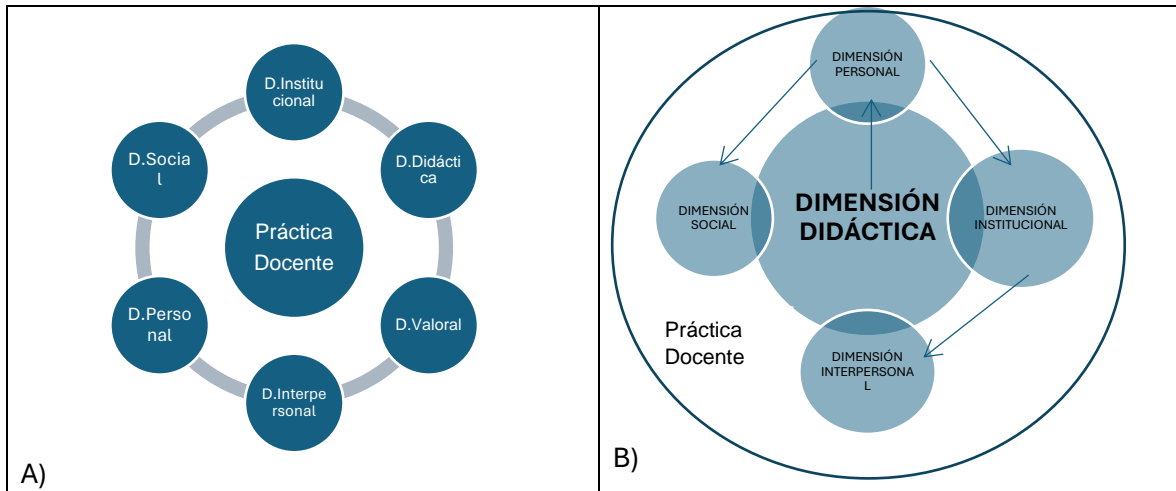
V. DISEÑO DE LA INTERVENCIÓN

5.1.- Metodología de la intervención.

Retomando las ideas planteadas por Cecilia Fierro (1999) en torno al análisis de la práctica docente, cuando conduce a un largo análisis para poder plantear una problemática que nos sirva como objeto de estudio intensificado por los impactos sobre otras áreas de repercusión, en lo subsecuente, se plantean las siguientes estrategias como propuestas de intervención, que buscan darle una posible solución a lo que nos ocupa en torno al proceso de enseñanza, aprendizaje y evaluación.

Cabe mencionar que el proceso de selección, discriminación y globalización del objeto de estudio no fue una tarea fácil de desarrollar, pues, aunque apoyado en la lectura de Fierro (sobre las dimensiones de la práctica docente) y otras fuentes, es difícil discernir entre un conjunto que está integrado de otros subconjuntos. Tal y como lo muestra el siguiente esquema donde se da una comparación entre lo que plantea Fierro, en torno a todo lo que implica la complicada labor de análisis de la práctica docente, y lo que verdaderamente repercute de manera significativa sobre el estudio de la problemática.

Esquema 14. Dimensiones de la problemática (Fierro. 1999)



Fuente: Esquema 14. Dimensiones de la problemática (Fierro. 1999).

Nótese, que ambos marcan los factores interventores de la práctica docente, sin embargo, en el inciso "B" plantea solamente aquellas dimensiones o subconjuntos que intervienen de manera directa o considerable para el desarrollo de la misma y el abordaje de la problemática.

Se observa que en ambos esquemas se da una visión integradora de todos los elementos confluyentes de la práctica docente. Se visualiza a cada parte, no de manera individualizada si no de forma integradora.

A partir de esto se hace un desglose de las problemáticas, jerarquizadas por relevancia de repercusión con base al cuadro referencial: "Problemáticas susceptibles de intervenir".

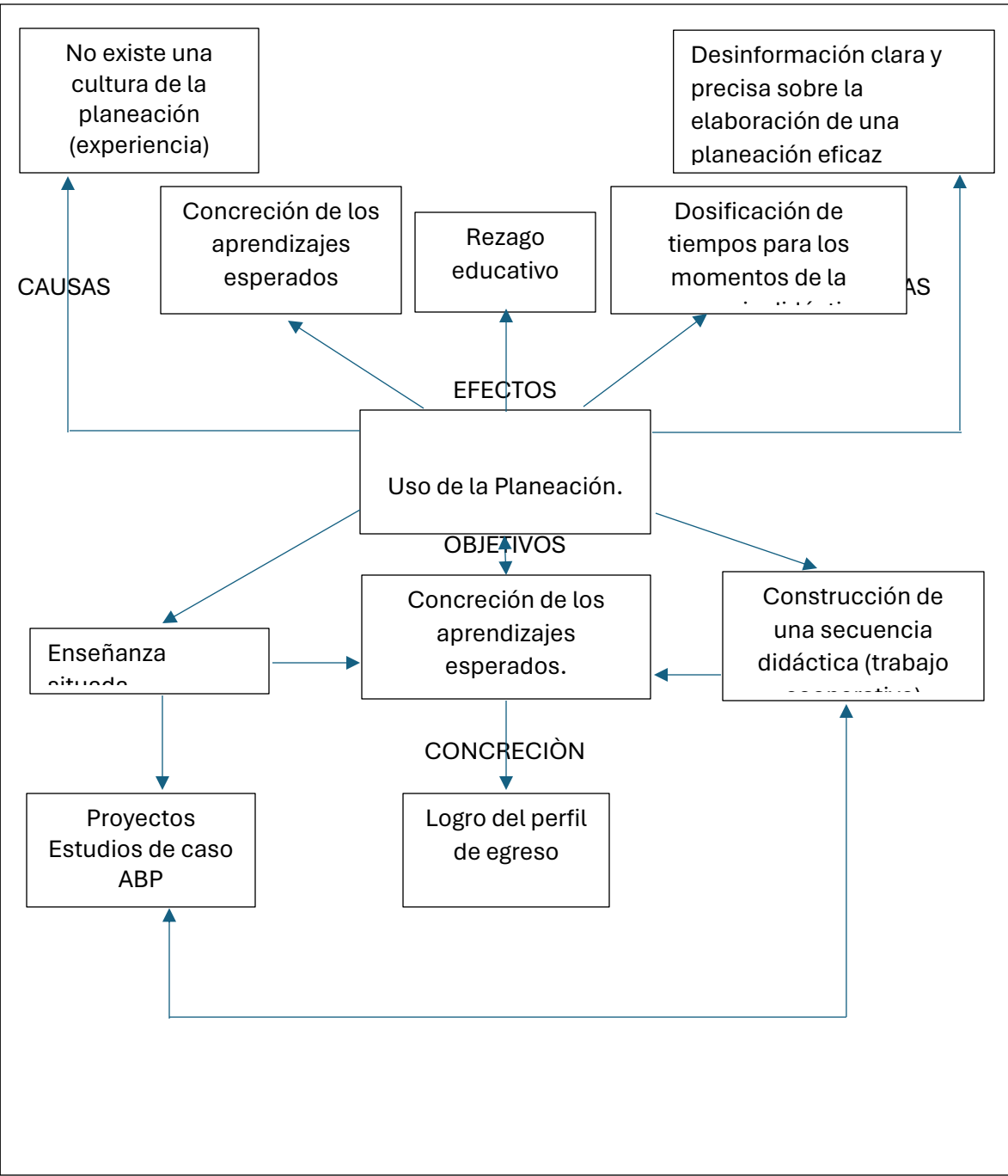
En adelante, se procesa la información desarrollando el "Árbol de Problemas" (Evans. 2010, Pp. 29-34) que permite, obtener la problemática focalizada por razón

de su importancia y su intervención estratégica, la cual brinda una solución que repercutirá significativamente en las otras problemáticas en las que permea.

En suma, la intervención se basa en la implementación de una planeación didáctica argumentada eficiente que considere de manera contextualizada las estrategias pedagógicas para el éxito de los aprendizajes.

Por lo tanto, el siguiente árbol de problemas describe la metodología que se implementará de manera sistemática durante la intervención. Enseguida, se muestra el cronograma de intervención (Matriz del plan de acción. Evans, 2010), que se lleva a cabo durante el ciclo escolar 2018 – 2019, considerando las acciones, espacios, responsables, recursos y tiempos.

Cuadro referencial 9. Árbol de problemas.



Fuente: Cuadro referencial 9. Árbol de problemas. (Evans. 2010)

5.2.- Cronograma de Intervención.

ACCIONES	ESPACIO	RESPONSABLES	RECURSOS	TIEMPO
Conocimiento del contexto. Elaboración del Marco: a) Contextual b) Situacional c) Referencial d) Educativo e) Institucional f) Situacional	Escuela Secundaria Diurna No. 36 "Cuauhtémoc" turno Matutino, ubicada en Av. Hidalgo No.21, Col. Bo. La Asunción, Delegación Xochimilco, CD de México, C.P. 16040	Profesor Gilberto Cortes Betanzos	<ul style="list-style-type: none"> • Técnicas etnográficas • Instrumentos: Encuestas Entrevistas Cuestionario de inteligencias múltiples • Estudio socioeconómico • Cultura institucional • Documentos normativos: • Actas constitutivas de CTE • Estadísticas escolares recabadas de los resultados académicos de la institución (Planea, Rezago educativo y eficiencia terminal a nivel Zona Escolar 105). • Indicadores sociales (Estadísticas) 	Durante el transcurso del primer bimestre. (agosto y septiembre)

<p>Construcción del marco teórico psicopedagógico para la atención de la matrícula de alumnos, con base a los resultados del Diagnostico Pedagógico.</p>	<p>Se desarrollará un primer pilotaje con uno de los grupos de Ciencias III (3° A Matutino)</p>	<p>Profesor Gilberto Cortes Betanzos.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Técnicas etnográficas • Revisión de la viabilidad de operar en el grupo con el modelo de programación neurolingüística. • Primer acercamiento con el ABP y los proyectos escolares. (trabajo colaborativo) • Entrevista informal con alumnos del grupo para conocer sus dominios sobre las Tic s. 	<p>Durante el transcurso del primer bimestre. (agosto y septiembre)</p>
<p>Elaboración de la Planeación Didáctica Argumentada.</p> <p>Revisión para el visto bueno y reconstrucción de los elementos instruccionales por medio de las sugerencias de supervisión y el área técnica pedagógica.</p>	<p>Inicialmente de forma individual, y posteriormente se realizará, de ser posible, de manera conjunta con el colegiado de la especialidad, para adoptar sugerencias.</p>	<p>Profesor Gilberto Cortes Betanzos.</p> <p>Directora Escolar</p> <p>Supervisora de la Zona Escolar 105.</p> <p>ATP de Zona.</p> <p>Colegiado de la especialidad.</p>	<p>Normatividad: Ley General del Servicio Profesional Docente. Ley General de Educación. Planes y Programas vigentes</p> <p>Bibliografía de Enseñanza Situada.</p> <p>Bibliografía para la construcción de los momentos de una Secuencia Didáctica. (Ramón Ferreiro)</p> <p>Revisión de las posibles Tic a utilizar en la enseñanza y aprendizaje de las Ciencias.</p>	<p>Segundo Bimestre (octubre - diciembre)</p>

<p>Aplicación de la Secuencia Didáctica Argumentada.</p>	<p>Espacios versátiles.</p> <p>Lugar apropiado que represente un ambiente propicio para el aprendizaje.</p> <p>Se probará en jardineras escolares, salón de matemáticas (preferentemente por su espacio considerable), laboratorio escolar, gimnasio y sala de medios.</p> <p>Redes de aprendizaje por medio de las redes sociales.</p>	<p>Alumnos en apoyo del docente titular.</p> <p>Padres de familia.</p> <p>Subdirector escolar.</p> <p>Docentes que se sumen a la organización participativa.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Visitas a lugares fuera de la institución. • Recursos didácticos diversos. • Procesador de textos. • Sala de medios. • Materiales Audiovisuales. 	<p>Durante el cuarto bimestre (enero – abril)</p>
<p>Evaluación de la Planeación Didáctica Argumentada</p>	<p>Supervisión escolar</p> <p>Reuniones en colegiado de la MEB</p> <p>Reuniones de CTE</p>	<p>Profesor titular de la asignatura</p> <p>Colegiado de la asignatura</p> <p>Individualmente y Alumnado (Retroalimentación)</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Unidad de la MEB 098 • Supervisión • Biblioteca escolar • Salón de matemáticas 	<p>Quinto bimestre (mayo - junio)</p>

<p>Retroalimentación de la Planeación Didáctica Argumentada</p>	<p>Dirección escolar Supervisión escolar Salón de matemáticas Área técnico Pedagógica</p>	<p>Directora escolar Supervisora escolar Asesor Técnico Pedagógico Padres de familia Alumnado del grupo focalizado</p>	<p>Rubrica Círculos de estudio Listas de Cotejo Proyector y procesador de textos Entrevista en profundidad Mesas de dialogo.</p>	<p>Durante el penúltimo y último mes del ciclo escolar (Julio)</p>
---	---	--	--	--

5.3.- PROGRAMA DE INTERVENCIÓN.

Título.

Diseño e implementación de secuencias didácticas basadas en el aprendizaje cooperativo, desde el enfoque del nuevo modelo educativo 2017 para el logro de aprendizajes esperados en la asignatura de Ciencias y Tecnología III.

147

Objetivos / Propósitos (competencias a desarrollar).

Ante la realidad que describe a la problemática se deja entrever que es necesario la búsqueda de soluciones específicas, que solventen de manera clara y precisa la mejora de la situación conflictiva, por lo tanto, las respuestas o soluciones ante ello tendrán que emerger de las causas, es decir, un objetivo que llevará implícita la solución de una causa. Por lo tanto, con base al árbol de problemas desarrollado, se vislumbran los siguientes objetivos que fundamentarán la estrategia de intervención.

OBJETIVO GENERAL DE LA INTERVENCIÓN:

- Crear una cultura de la planeación a través del diseño e implementación de secuencias didácticas del primer eje de la asignatura de Ciencias y Tecnología III, que favorezca el desarrollo de competencias y el logro de los aprendizajes esperados en alumnos de tercer grado de secundaria, basándose en una enseñanza situada y el trabajo cooperativo.
- Objetivo a largo plazo: publicar un folleto educativo que brinde una propuesta de secuencias didácticas basadas en el nuevo modelo educativo 2017 y la enseñanza situada para el aprendizaje de las Ciencias III.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS:

- Elaborar serie de secuencias didácticas que integren las estrategias postuladas por Ramón Ferreiro para el aprendizaje Cooperativo, y que permitan propiciar la cultura de la planeación para la mejora de la práctica docente y el logro de los aprendizajes.
- Fundamentar la elaboración de las secuencias didácticas en los momentos del método ELI (FERREIRO. 2012)
- Desarrollar una enseñanza situada (Díaz. 2006) que permita el logro de los aprendizajes esperados de la asignatura, en alumnos de tercer grado de secundaria.
- Favorecer la participación activa de los padres de familia en los procesos educativos de sus hijos, mediante el uso de las TIC.
- Implementar una evaluación autentica contextualizada, que nos proporcione los niveles de desempeño verdaderos de los aprendizajes obtenidos.
- Fundamentar la práctica educativa en el diseño e implementación de situaciones y ambientes de aprendizaje contextualizados.

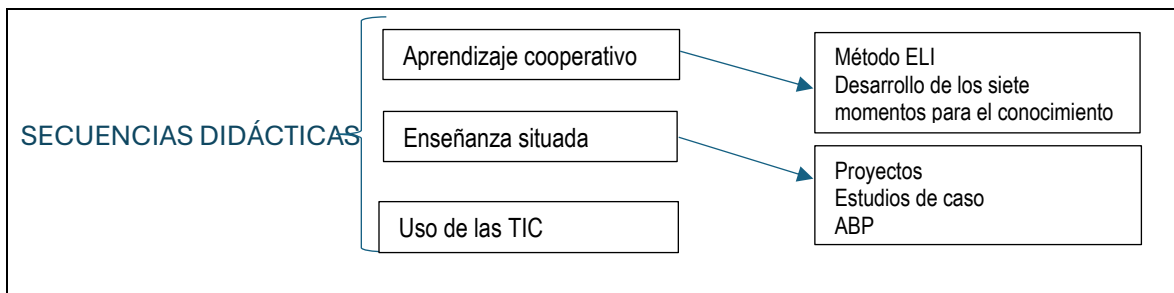
Líneas de acción (Cuerpo metodológico de la intervención).

La solución de la problemática en cuestión, se establece a partir de los planteamientos de los objetivos específicos, que describen las acciones de superación de cada una de las causas y efectos que impiden el logro de la calidad educativa, expresada en la práctica docente. No obstante, cada uno de estos objetivos, dimensiona la construcción y cumplimiento del objetivo general. Será necesario, por lo tanto, perseguir una ruta crítica que englobe la estrategia de intervención, para el mejoramiento de la condición actual.

Partiendo de la problemática sobre la “ausencia del uso de una planeación” para el desarrollo de la práctica docente, se priorizan como líneas de acción aquellas rutas que guiarán el cumplimiento de la estrategia de intervención. En este sentido, se favorece el diseño, elaboración y aplicación de secuencias didácticas que propicien, por un lado, el aprendizaje cooperativo y la enseñanza situada (en el desarrollo de proyectos, estudio de casos y ABP); por otro lado, se favorece el ejercicio de gestionar ambientes y situaciones de aprendizaje contextualizadas, donde se involucren con mayor impacto a los padres de familia en los procesos educativos de sus hijos.

El siguiente esquema muestra de forma sintetizada la ruta crítica y líneas de acción a seguir, para la concreción del objetivo general:

Esquema 15. Líneas de acción para el desarrollo de secuencias didácticas.



Fuente: Con base a datos documentales en Ferreiro, 2012; Díaz, 2006.

Si bien todo comienza con la finalidad primera u objetivo general, que consiste en favorecer la cultura de la planeación a través de la implementación de secuencias didácticas que contemplen e integren lo siguiente:

- A) El aprendizaje cooperativo: que postula el dominio del Método ELI de Ramón Ferreiro (2012) y sus siete momentos, que se fundamentan en una sistematización de procedimientos que permitan el alcance de los conocimientos de la asignatura, es decir, que el alumno logre darle un

verdadero sentido y significado de lo aprendido en su contexto (momento de transferencia). No obstante, propicia los ambientes de mayor participación y desarrollo cognitivo del alumnado, integra una visión en la que el profesor no solo es el informante, sino un participante en el desarrollo del andamiaje, capaz de propiciar en el alumno una conciencia de su propio aprendizaje por medio de la retroalimentación, es decir, la metacognición.

Los momentos que se desarrollan durante las secuencias didácticas son:

- 1. Momento A: (Ambientación) se caracteriza por crear un clima favorable para el aprendizaje y la activación del mismo, esto implica que la apertura al trabajo sea asertiva, donde se logre interesar al alumno cognitivamente, como afectivamente, esto para que pueda centrar su atención en el tema. Algunas estrategias para este primer momento son: frase mural, foto mural, frases incompletas, entre otras.**
- 2. Momento O: (Orientación) en este momento se precisa el aprendizaje esperado de la clase, para esto, las estrategias pueden ser: la minilección, sistema de señales, los periféricos y el resumen.**
- 3. Momento R: (Recapitulación) se realiza una revisión de lo que se ha visto en clases anteriores o de lo que se está tratando, con la finalidad de que el alumno recupere las ideas y pueda exponerlas, ubicándolas en diversas situaciones, algunas estrategias serían: completando frases, inventario de lo aprendido, exponer y preguntar, entre otras. Cabe señalar que, en el Programa 2011 se identifican como conocimientos previos: declarativos, procedimentales y actitudinales.**
- 4. Momento PI: (Procesamiento de Información) es necesario que el alumno se enfrente al conocimiento y construya su aprendizaje mediante la información que se les proporciona, algunas estrategias son: afirmar-preguntar, osos, mapas, etc.**

5. **Momento I: (Interdependencia)** aquí se establece una relación con sus compañeros para compartir procesos y resultados, existe el intercambio de saberes, así como diversas aportaciones. Algunas estrategias para este momento son: la galería, la plenaria, mesa redonda, entre otras. Este momento, junto con el PI, son propicios para generar la interacción asertiva.
6. **Momento E: (Evaluación)** se puede realizar en cualquier momento de una clase, es conveniente realizar diversos instrumentos como: rubricas, lista de cotejo, portafolio de evidencias.
7. **Momento SSMT: (Sentido, significado, Metacognición y Transferencia)** el alumno de acuerdo al proceso de aprendizaje que ha tenido, lo va situando en su vida diaria, encontrando la utilidad del conocimiento y aplicándolo a problemáticas que pueda enfrentar, así como tomando conciencia de cómo aprende, reflexionando sobre sus propios saberes, para posteriormente, movilizarlos. En este mismo sentido, el alumno va creando nuevas estructuras mentales con lo que aprendió y las situaciones que va pasando en su vida cotidiana, tiene la capacidad para situar cada conocimiento, así como hacerlo propio en su contexto, de tal manera que, puede aplicarlo directamente, sin ningún problema, convirtiéndolo así en un aprendizaje significativo para su vida.

(Ferreiro, 2007 en Cardoso 2014. Pp. 60)

B) La enseñanza situada: se basa en generar ambientes y situaciones de aprendizaje de manera contextualizada, que permeen en lo significativo para el alumno y que se vuelva en algo altamente relevante para generar cambios en sus procesos cognitivos y valorales.

Es importante destacar que el desarrollo de ABP y estudios de caso, se implementarán durante el desglose de los momentos del Método ELI, y que, de ser pertinente, basándonos en la viabilidad, se podrá llevar a cabo la construcción de proyectos y su comunicación de los resultados.

C) El uso de las TIC: se pondrán en juego en los momentos en que el Método ELI así lo permita.

D) La participación de los padres de familia: estará presente durante el desarrollo de algunas estrategias de aprendizaje de los momentos del Método ELI, así mismo, desde el comienzo de la estrategia general de intervención y en la publicación de los resultados obtenidos con la misma.

Metas.

Una vez denominados nuestros objetivos específicos que enmarcan al objetivo general, se cumple con nuestro panorama cualitativo, no obstante, es necesario considerar nuestro apartado cuantitativo que permitirá interpretar los resultados esperados y ubicarlos en el nivel de logro de la situación deseable, es decir, la elaboración de metas.

Con la intención de concretar los logros y averiguar el impacto obtenido con base a su determinada dimensión temporal, se establecen las siguientes metas:

- ✚ Involucrar a padres de familia y autoridades educativas durante la fase de concientización, para la implementación de la estrategia general de intervención y el nuevo enfoque de aprendizaje con el que se trabajará.
- ✚ Elaborar una secuencia didáctica para su aplicación durante el mes de enero al mes de abril, considerando en su construcción la contextualización necesaria y los elementos teórico-prácticos de la enseñanza situada y el aprendizaje cooperativo, para alumnos de tercer grado de secundaria.

- ✚ Aumentar al 50% de participación de los padres de familia en el desarrollo de la secuencia didáctica.
- ✚ Desarrollar indicadores de logro confiables, que permitan medir el aprendizaje significativo de los alumnos y la eficiencia de la secuencia didáctica implementada.

Actividades y estrategias.

La manera en cómo se llevará a cabo la intervención se describe por medio de la fase operacional, la cual responde a las preguntas del qué, cómo, cuándo, dónde y porqué. Establece la intencionalidad sistematizada de forma concentrada, que permitirá tener claridad en el ordenamiento constructivo de las fases del proyecto, de esta manera se podrá dar cuenta del momento en que algún procedimiento se ha omitido, o bien, se le ha dado un enfoque distinto al planteado inicialmente en los propósitos, de tal forma que, cuando esto suceda se podrá vislumbrar y se estará en la posibilidad de recapitular. Así mismo, es necesario contar con un planteamiento estratégico que señala la forma en cómo se tienen programadas las fases y actividades, contemplando el uso de técnicas e instrumentos que pudieran apoyar el desarrollo y cumplimiento de los propósitos en el tiempo y momento establecido.

El diseño, selección, delimitación y reconstrucción de todo el programa de intervención se fundamenta en una metodología de investigación-acción de orden cualitativa en donde se ha ido construyendo cada apartado de forma sistematizada en un tiempo de dos años, con constantes aproximaciones de revisión y reestructuración. De tal manera que, después de trasladar por una cronología de procedimientos como la introspección, diagnóstico, problematización, jerarquización, delimitación, generalización y abstracción, se llega de manera concisa al planteamiento del proyecto de intervención. Por lo tanto, a continuación, se presentarán las acciones o fases “pensadas” acerca de la implementación del programa de intervención.

Tabla 6. Fases de implementación del programa de intervención.

APERTURA	DESARROLLO	CIERRE
Concientización a padres de familia y autoridades para la implementación de una nueva estrategia de enseñanza, aprendizaje y evaluación.	Enseñanza situada, basada en Ramón Ferreiro (Trabajo cooperativo). Modelo de programación neurolingüística de Blander y Grinder.	Impulso de un proyecto de alto impacto social. <ul style="list-style-type: none"> • Cuidado de la salud. • Alimentación saludable. • Medio ambiente. • Huertos y elaboración de composta. • Herbolaria. • Hidroponía. • Cultura verde. • Escuela y comunidad.
Planeación virtual a padres de familia y alumnos (secuencias didácticas compartidas).	Participación de padres de familia en la secuencia didáctica.	Feria de la Ciencia (donde se muestren los resultados de sus proyectos curriculares).
		Viabilidad para la aplicación de un solo proyecto de alto impacto que pudiera ser aplicado para el cambio social en distintos contextos. (Concurso internacional: "Diseña el cambio")
		Olimpiada de conocimiento con Ciencia viva.
Publicación de un folleto educativo que brinde una propuesta de acompañamiento para docentes de Ciencias en la elaboración y aplicación de una secuencia didáctica basada en el nuevo modelo educativo y la enseñanza situada.	Publicación de un folleto educativo que brinde una propuesta de acompañamiento para docentes de Ciencias en la elaboración y aplicación de una secuencia didáctica basada en el nuevo modelo educativo y la enseñanza situada.	Publicación de un folleto educativo que brinde una propuesta de acompañamiento para docentes de Ciencias en la elaboración y aplicación de una secuencia didáctica basada en el nuevo modelo educativo y la enseñanza situada.

Fuente: Elaborado por Gilberto Cortes B. (2019)

Con base a la anterior tabla de fases y actividades programadas para la implementación del programa de intervención, se puede destacar:

- A) Las actividades de apertura: las cuales consisten en primera parte, en una concientización a padres de familia y directivos. Esto, debido a que los mismos, presentan cierta resistencia a nuevas formas de trabajo, que permitan la integración a una nueva etapa en la educación de los alumnos, envuelta por la tecnología y la información al alcance de todos. Es por ello que, se pretende dar inicio a la intervención involucrando a padres y directivos en el conocimiento de las nuevas estrategias de enseñanza, aprendizaje y evaluación basadas en el diseño de secuencias didácticas que tendrán por finalidad y objetivo principal, trabajar bajo un enfoque de aprendizaje cooperativo y la enseñanza situada. Posteriormente a las sesiones de concientización, las secuencias serán comunicadas (al inicio de cada contenido) a los alumnos y padres de familia, para dar cuenta de las formas y estrategias en que se llevarán a cabo durante las sesiones de clase.
- B) Las actividades de desarrollo: forman parte del cuerpo y desglose de la estrategia de intervención educativa, tomando en cuenta que desde la posición como profesor de Ciencias en alumnos de tercer grado de secundaria, al alcance se encuentra el de gestionar situaciones de aprendizaje que sobresalgan más allá de la generación de condiciones materiales, se trata en todo momento de concretar una calidad educativa basada en el conocimiento de formas de aprender, ritmos y estilos de aprendizaje, estrategias, enfoques, técnicas y métodos que lleven a la teoría y la práctica a conjugarse como elementos indisociables para la generación de verdaderas experiencias de aprendizaje. De tal manera que, es en este apartado en el que se lleva a cabo la implementación de la secuencia didáctica que contempla la enseñanza situada y el uso del método ELI postulado por Ramón Ferreiro (2012). La participación de los padres de

familia, así como el uso de algunas herramientas de las TIC se contemplan durante el desarrollo de algunas actividades de la secuencia.

C) Durante el cierre: se contemplan 5 momentos, que constituyen la parte final de la intervención, en donde se muestran los resultados obtenidos, dando cuenta del nivel de adquisición cognitivo de los aprendizajes, los mismos consisten en:

- a. Impulso de un proyecto de alto impacto social.
- b. Feria de la ciencia donde se muestren los resultados de sus proyectos curriculares.
- c. Viabilidad para la aplicación de un solo proyecto de alto impacto que pudiera ser aplicado para el cambio social en distintos contextos. (Concurso internacional “diseña el cambio”)
- d. Olimpiada de conocimiento con Ciencia viva.
- e. Publicación de un folleto educativo que brinde una propuesta de acompañamiento a docentes de Ciencias para la elaboración y aplicación de una secuencia didáctica basada en el nuevo modelo educativo y la enseñanza situada

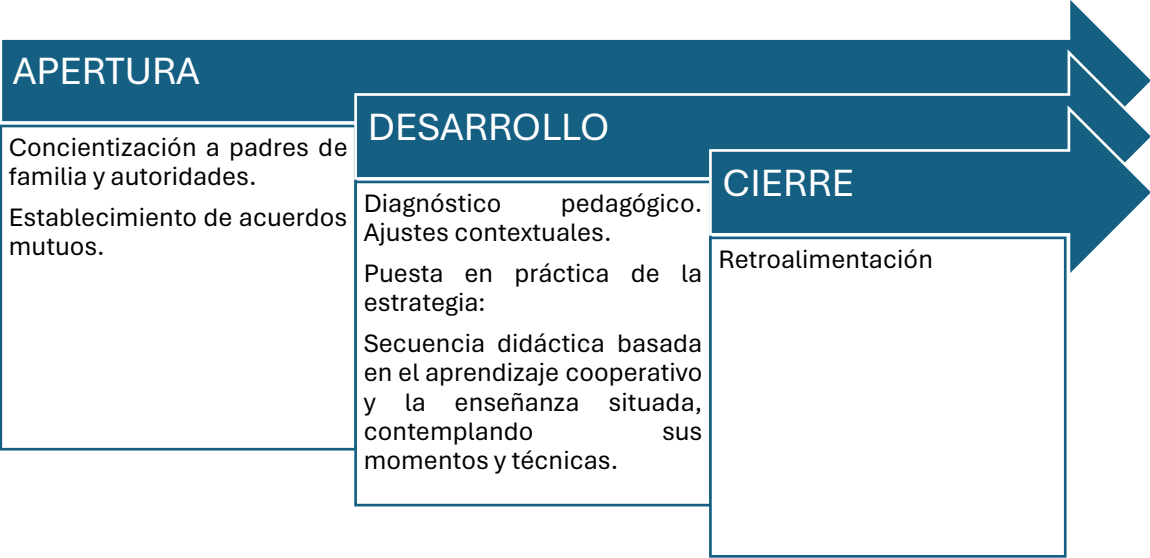
En primera instancia se vislumbran planteamientos que contribuyen a la formación de capacidades mentales (como el planteamiento de hipótesis, análisis deductivo e inductivo, uso del escepticismo informado, etc.) para el desarrollo integral de los estudiantes en la asignatura de Ciencias, toda vez que se ponen en práctica distintas competencias que les permiten adquirir nuevas formas de pensar y actuar.

En su conjunto, buscan ser una oportunidad de hacer escuela de manera distinta, causando nuevas experiencias en los estudiantes y que representan un reto académico para su formación escolar.

Sin embargo, considerando la dosificación de las actividades programadas para el momento del cierre de la intervención y la temporalidad del programa de la MEB, es preciso señalar que el alcance de dichas actividades desde un punto de vista previsorio, resulta inoperable en su concreción, por lo que será necesario implementar un primer momento de cierre de actividades en donde sea posible analizar y medir los alcances obtenidos en la estrategia de intervención. No obstante, de ello, la totalidad de la estrategia se encuentra planteada en un tiempo mayor al que se estará ejecutando, sin menoscabo del impacto, trascendencia y eficiencia que pueda lograr la parte operante.

Esquemáticamente la ruta metodológica se vislumbra bajo la siguiente manera:

Esquema 16. Ruta metodológica de la intervención.



Fuente: Esquema 16. Ruta metodológica de la intervención.

Se pretende que bajo las condiciones del método de investigación-acción, los cinco momentos (diseñados inicialmente) para el apartado del cierre se puedan concretar a lo largo de otro proceso de estudio, por lo que se entiende concretamente que,

solo se llevarán a cabo las dos primeras fases antes de implementar el primer momento de cierre.

Plan de evaluación.

Con el propósito de evaluar la intervención del proyecto, se seleccionó como estrategia metodológica la elaboración de indicadores cuantitativos y cualitativos, que constan de parámetros concretamente establecidos que permiten cuantificar el nivel de alcance en términos de impacto, calidad, cobertura y eficiencia. No obstante, para efectos del mismo, con base al diseño e implementación, serán contemplados solamente dos ámbitos de ello: impacto y eficiencia.

Estos indicadores se implementan con el propósito de verificar el nivel de cumplimiento de los objetivos previstos en el diseño de la intervención, además de ello se utilizará una metodología de corte cualitativa que permita la recolección, sistematización e interpretación de la información, por medio de las técnicas, tiempos, responsables e instrumentos que se describen en este apartado.

La relevancia de los indicadores es mayor en la evaluación de un proyecto de este tipo y magnitud, debido a que nos permitirá adecuar los momentos de corte de evaluación con los resultados o alcances obtenidos hasta dicho momento, permitiendo un mayor grado de monitoreo y retroalimentación, es decir, se pretende alcanzar al menos los estándares de cumplimiento descritos en los objetivos, para posteriormente diseñar nuevos alcances que permitan la toma de decisiones para el perfeccionamiento de la estrategia en su totalidad.

Es importante mencionar que los indicadores están diseñados en este proyecto para analizar y describir las medidas de impacto y eficiencia, dos parámetros establecidos y relacionados. Se refiere, por lo tanto, al impacto desarrollado en los

diferentes ámbitos de cobertura de nuestra estrategia y la eficiencia de la misma, para mejorar la práctica docente y el logro de aprendizajes verdaderamente consolidados.

Para tal efecto, se evaluará cada meta con un indicador de logro obtenido, que a su vez estará diseñado bajo la estructura de una lista de cotejo, que considera los parámetros de evaluación que integran al cuerpo del indicador de cada meta.

Tabla 7. Metas e indicadores de logro de la evaluación de la estrategia.

Metas	Indicadores de logro
1. Involucrar a padres de familia y autoridades educativas durante la fase de concientización para la implementación de la estrategia general de intervención y el nuevo enfoque de aprendizaje con el que se trabajará.	Se incrementó el porcentaje de participación activa y comprometida de los padres de familia y autoridades durante la fase de concientización para la apropiación de la información de la estrategia de intervención.
2. Elaborar una secuencia didáctica para su aplicación durante la última semana del mes de agosto y la primera semana del mes de septiembre, contemplando en su construcción los elementos teóricos y prácticos de la enseñanza situada y el aprendizaje cooperativo para alumnos de tercer grado de secundaria.	La secuencia didáctica implementada contempla los elementos teóricos y metodológicos para llevar a cabo (implementar) una enseñanza situada y un aprendizaje situado.
3. Aumentar al 50% de participación de los padres de familia en el desarrollo de la secuencia didáctica.	Se logró integrar a los padres de familia del grupo seleccionado para la estrategia, en un porcentaje de 50% en el cumplimiento (proceso) de la secuencia didáctica.
4. Desarrollar indicadores de logro confiables que permitan medir el aprendizaje significativo de los alumnos y la eficiencia de la secuencia didáctica implementada.	El tipo de evaluación desarrollada durante la secuencia didáctica se ajustó a una (existe) autenticidad de datos recabados sobre el aprendizaje significativo de los estudiantes. Hubo trascendencia favorable (positiva) para todos los involucrados de la estrategia de intervención.

Fuente: Tabla 7. Metas e indicadores de logro de la evaluación estratégica, con base a la evaluación formativa. (SEP. 2012)

Por otro lado, en el aspecto procedimental de la evaluación, se ve reflejado de la siguiente forma:

Tabla 7. Metas, indicadores y listas de cotejo de logro de la evaluación de la estrategia

Metas / Objetivos	Indicador de logro	Rubros de la Lista de cotejo		
		Rubro	Sí	No
1. Involucrar a padres de familia y autoridades educativas durante la fase de concientización para la implementación de la estrategia general de intervención y el nuevo enfoque de aprendizaje con el que se trabajará.	Se incrementó el porcentaje de participación activa y comprometida de los padres de familia y autoridades durante la fase de concientización para la apropiación de la información de la estrategia de intervención	Se incrementó el porcentaje de participación activa y comprometida de los padres de familia.		
		Se incrementó el porcentaje de participación activa y comprometida de los padres de familia y autoridades durante la fase de concientización.		
		Hubo apropiación de la información sobre la estrategia de intervención.		
Elaborar una secuencia didáctica para su aplicación durante la última semana del mes de agosto y la primera semana del mes de septiembre, contemplando en su construcción los elementos teóricos y prácticos de la enseñanza situada y el aprendizaje cooperativo para alumnos de tercer grado de secundaria.	La secuencia didáctica implementada contempla los elementos teóricos y metodológicos para llevar a cabo (implementar) una enseñanza situada y un aprendizaje situado.	La secuencia didáctica implementada contempla los elementos teóricos para llevar a cabo (implementar) una enseñanza situada y un aprendizaje situado.		
		La secuencia didáctica implementada contempla los elementos metodológicos para llevar a cabo (implementar) una enseñanza situada y un aprendizaje situado.		
		La secuencia didáctica consideró los elementos		

		contextuales necesarios para el logro de aprendizajes significativos.		
Aumentar al 50% de participación de los padres de familia en el desarrollo de la secuencia didáctica.	Se logró integrar a los padres de familia del grupo seleccionado para la estrategia, en un porcentaje de 50% en el cumplimiento (proceso) de la secuencia didáctica.	Rubro	Sí	No
		Se logró integrar a los padres de familia del grupo seleccionado, para el desarrollo de la estrategia.		
		Se cumplió con el 50 % de participación de los padres de familia, durante el desarrollo de la secuencia didáctica.		
		La participación de los padres de familia se vio destacada por su compromiso y responsabilidad en el logro de los aprendizajes de los alumnos.		
Desarrollar indicadores de logro confiables que permitan medir el aprendizaje significativo de los alumnos y la eficiencia de la secuencia didáctica implementada.	El tipo de evaluación desarrollada durante la secuencia didáctica se ajustó a una (existe) autenticidad de datos recabados sobre el aprendizaje significativo de los estudiantes. Hubo trascendencia favorable (positiva) para todos los involucrados de la estrategia de intervención.	Rubro	Sí	No
		El tipo de evaluación desarrollada durante la secuencia didáctica se ajustó a una (existe) autenticidad de datos recabados sobre el aprendizaje significativo de los estudiantes.		
		Hubo trascendencia favorable (positiva) para todos los involucrados de la estrategia de intervención.		
		Con base a la evaluación implementada, se logró al menos el 60 % de los objetivos previstos.		

Fuente: Tabla 7. Metas, indicadores de logro y listas de cotejo de la evaluación estratégica, con base a la evaluación formativa. (SEP. 2012)

5.3.1.- Estrategia de intervención educativa.

(Secuencia didáctica argumentada en el aprendizaje cooperativo y la enseñanza situada)

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA
ADMINISTRACIÓN FEDERAL DE SERVICIOS EDUCATIVOS EN EL DISTRITO FEDERAL
DIRECCIÓN GENERAL DE OPERACIÓN DE SERVICIOS EDUCATIVOS
COORDINACIÓN SECTORIAL DE EDUCACIÓN SECUNDARIA
SUBDIRECCIÓN DE OPERACIÓN
DIRECCIÓN OPERATIVA DE EDUCACIÓN SECUNDARIA EN TLALPAN, MILPA ALTA, TLÁHUAC Y
XOCHIMILCO.

162

ESCUELA SECUNDARIA GENERAL NO.36 "CUAUHTÉMOC"

TURNO: Matutino

CICLO ESCOLAR: 2018-2019

Profesor: Gilberto Cortes Betanzos.

Asignatura: Ciencias III

Tiempo de ejecución: 11 periodos lectivos de 50 minutos.

BLOQUE: I / EJE: MATERIA, ENERGÍA E INTERACCIONES.

Contenido.	Subcontenido.
Estructura de los materiales	<ul style="list-style-type: none">• Modelo atómico de Bohr.• Enlace químico.

Aprendizajes esperados.	<ul style="list-style-type: none">• Identifica los componentes del modelo atómico de Bohr (protones, neutrones y electrones), así como la función de los electrones de valencia para comprender la estructura de los materiales.• Representa el enlace químico mediante los electrones de valencia a partir de la estructura de Lewis.• Representa mediante la simbología química elementos, moléculas, átomos, iones (aniones y cationes).
--------------------------------	---

Competencias que se favorecen.
<ul style="list-style-type: none">• Comprensión de fenómenos y procesos naturales desde la perspectiva científica• Toma de decisiones informadas para el cuidado del ambiente y la promoción de la salud orientadas a la cultura de la prevención.• Comprensión de los alcances y limitaciones de la ciencia y del desarrollo tecnológico en diversos contextos.

INICIO.**M-Ambientación**

Se generará un ambiente favorable para el aprendizaje de los alumnos.
Se desarrollará la técnica: **“cuchicheo” (Ferreiro, 2008)** para obtener los conocimientos previos de los alumnos.

El docente presentará un ejemplo de un modelo a seguir en la vida cotidiana.
¿Tienes algún modelo a seguir?
Enlista 5 características de tu modelo a seguir.
¿Cuál es la importancia de contar con modelos en la vida cotidiana?

Lo anterior se socializará en grupo.

M-Orientación.

Con el propósito de compartir y comprender la intencionalidad de los contenidos, el docente informará sobre la relevancia del uso de los modelos en la Ciencia, y en específico en la identificación del modelo atómico de Bohr, para la representación de los enlaces químicos y sus fuerzas electrostáticas e intermoleculares. Toda vez que se orienta y concientiza sobre la importancia de volverse partícipes en la creación de su conocimiento, mediante estrategias de aprendizaje cooperativo que permitirán una mayor participación dentro y fuera del aula.

Todo ello se conocerá mediante la técnica **“Periféricos” de Ferreiro (2008)**.

DESARROLLO**M-Procesamiento de la información.**

El docente y los alumnos construirán una línea del tiempo acerca del modelo atómico en la historia de la Ciencia, con la finalidad de conocer la importancia de su uso como una herramienta de lenguaje. Los alumnos podrán contribuir con información documental apoyados de su libro de texto de las páginas 80- 82.

Conjuntamente se explicará mediante el uso de materiales visuales el modelo atómico a lo largo de la historia, dando a conocer las principales aportaciones sobre los siguientes científicos:

- *Leucipo y Demócrito
- *Joseph L. Proust. (1801): Ley de las proporciones definidas o ley de la composición constante.
- *John Dalton (1803): Ley de las proporciones múltiples.
- *Joseph L. Gay Lussac.
- *Amadeo Avogadro
- *Dalton.
- *John Joseph Thomson.
- *Ernest Rutherford.
- *Niels Bohr.

Se realizará mediante la técnica “Foto murales” (Ferreiro, 2008)

Una vez realizada la técnica anterior, los alumnos llevarán a cabo el intercambio de saberes teóricos conceptuales mediante la técnica **“las cinco felices comadres” (Ferreiro, 2008)** con el propósito de intercambiar y enriquecer sus aprendizajes.

Continuando con el propósito de la sesión, 9 alumnos de manera voluntaria se caracterizarán de los científicos que aportaron en la construcción de los modelos atómicos a lo largo del tiempo. El resultado será, de manera grupal desarrollar la técnica **“afirmar-preguntar” (Ferreiro, 2008)**

Se retomarán los conceptos principales del contenido anterior (elemento, compuesto y mezcla) por medio de un cuadro de doble entrada que el docente proporcionará, con el propósito de abordar la composición química (estructura molecular) de cada uno de ellos.

Diferencia/	Elemento	Compuesto	Mezcla
Estructura molecular			
Método de separación			
Propiedades			
Representación			
Clasificación			
Proporción			

A través de esquemas informativos, proporcionados por el docente, los alumnos distinguirán el modelo cinético corpuscular de cada una de las sustancias (elemento, compuesto y mezcla) con la finalidad de ubicar la estructura molecular de los mismos. Se hará énfasis en la estructura del elemento, formulando algunas hipótesis por parte de los estudiantes en torno a los siguientes cuestionamientos:

- *¿Partiendo de la idea de que un elemento no se puede separar en sustancias más simples, entonces de que se encuentra conformado un elemento?
- *¿Cómo describirías a lo que conforma cualquier tipo de materia?
- *¿Conforma e ilustra un modelo de alguna elección propia?

Los alumnos recopilarán sus hipótesis formuladas de los cuestionamientos anteriores por medio de la técnica **“confeccionamiento de fichas de trabajo” (Ferreiro, 2008)**, que podrán ser de utilidad para un momento posterior, en el que se contará con la presencia de padres de familia.

El docente y algunos alumnos, presentarán mediante el uso de algunas herramientas de las TIC (videos, infografías y video clips) en la sala de medios, las características del Modelo de Bohr y sus consistencias en la elaboración del mismo para algunos elementos, con el propósito de apoyar el desarrollo de sus habilidades digitales.

Se darán las características principales de su representación.
(Analogía, representación y complicaciones)

NOTA: Una vez entendido el procedimiento para estructurar el Modelo de Bohr, se les solicitará a los alumnos que formen equipos de 5 integrantes para elaborar un Modelo

tridimensional de Bohr para algunos elementos químicos. Tendrán la libertad de seleccionar los materiales que consideren útiles y necesarios.

La elaboración de los modelos se realizará en un ambiente fuera del aula. Sus resultados serán expuestos frente al grupo dentro de la sala de medios.

M-Recapitulación

Con el propósito de recordar, repasar, volver, precisar y recuperar lo aprendido hasta este momento, se desarrollarán dos técnicas:

- A) Exponer y preguntar: frente a la audiencia del grupo, en el lugar que ocupa el laboratorio escolar, 4 alumnos comentarán los aprendizajes obtenidos durante las sesiones, los demás compañeros cuestionarán en caso de existir alguna duda.
- B) Inventario de lo aprendido: de forma individual, los alumnos responderán mediante un organizador gráfico seleccionado por ellos, los siguientes cuestionamientos planteados por el docente mediante la técnica **“periféricos” (Ferreiro, 2008)**

El profesor en colaboración de los alumnos (en plenaria), reafirmará lo visto durante las sesiones de clase.

Haciendo uso de un mapa conceptual, se comienza con la transcendencia del átomo a lo largo del tiempo, explicando las características principales que permitan distinguir al mismo en cada faceta de su creación. Se enfatiza en el modelo de Bohr, dado que, es del mismo de donde se parte para la configuración de las subpartículas del átomo.

Se realizará el siguiente cuestionario con título: “Identificación de las características y estructura del átomo”, obtenido del libro de texto pág. 82.

NOTA: Se hará la recomendación de visitar una dirección electrónica en relación con los temas revisados. (habilidades digitales)

- ¿Qué partículas fundamentales se han identificado en el átomo?
- ¿Qué carga le determinaron a cada una?
- ¿Dónde se encuentran situadas en el átomo?
- ¿Qué propuso Bohr respecto a la ubicación de los electrones en el átomo?
- ¿Qué representa el número atómico?
- Si el número atómico de un átomo es 8, ¿Cuántos protones tiene ese átomo?
- ¿Cuántos electrones?
- ¿De qué elemento se trata? Representalo por medio del modelo de Bohr

¿De qué manera se pueden obtener el número de protones en un átomo?

Elabora el modelo atómico de los siguientes elementos:

Elemento	M. de Bohr	Elemento	M. de Bohr	Elemento	M. de Bohr
H		Be		B	
Li		Mg		Al	
Na		Ca		Ga	
K		Sr		In	
Rb		Ba		Ti	
Cs		Ra		Tf	
Fr					

*Posteriormente se realizará la representación de las familias IVA a la VIIIA.

Se socializará la resolución en plenaria.

CIERRE.

M-Interdependencia.

Se llevará a cabo la técnica **“Método del contrato” (Ferreiro, 2008)** que consiste en *“una exposición formal, que brinda orientaciones y sugerencias en cuanto a actividades a realizar en determinados tiempos, con precisión y productos de aprendizaje”*.

La sistematización de la técnica, consistirá en lo siguiente: (La experiencia de ser expertos en el tema de aprendizaje)

- A) Integración del grupo en tres equipos.
- B) Fundamentación de la técnica.
- C) Distribución de tareas.
- D) Organización y preparación de la técnica.
- E) Presentación de la técnica.

Durante la sesión de presentación de la técnica se contará con la participación de los padres de familia y docentes.

NOTA: Se les brinda el apoyo necesario a los alumnos para la organización, elaboración y puesta en práctica de la técnica **“Método del contrato” (Ferreiro, 2008)**

M-Evaluación.

Se les aplicará de forma individual y en equipo dos evaluaciones sumativas, mediante una rúbrica de las actividades de aprendizaje realizadas durante las sesiones.

La evaluación formativa del desempeño de los alumnos la implementará el docente durante el desarrollo de las sesiones mediante una lista de cotejo y la elaboración del portafolio de evidencias.

M-Sentido, Significado, Meta-cognición y Transferencia.

Haciendo uso de un procesador de textos, en el espacio que ocupa la sala de medios y con apoyo de un proyector que permita tener visión de todo lo que se vaya integrando, en plenaria se construirá la técnica **“diario de actividades” (Ferrero, 2008)**.

Posteriormente se desarrollará la técnica **“ronda de reflexiones” (Ferreiro, 2008)** apoyado de dos cuestionamientos: (Será necesario contar con responsables en moderador y secretario).

¿Para qué les sirvió lo aprendido?

¿Cómo podría hacer uso de lo aprendido?

Finalmente se dará la oportunidad a un alumno de forma voluntaria para presentar alguna aplicación en la vida real, sobre el tema visto durante las sesiones. (se podrá hacer uso del trabajo experimental)

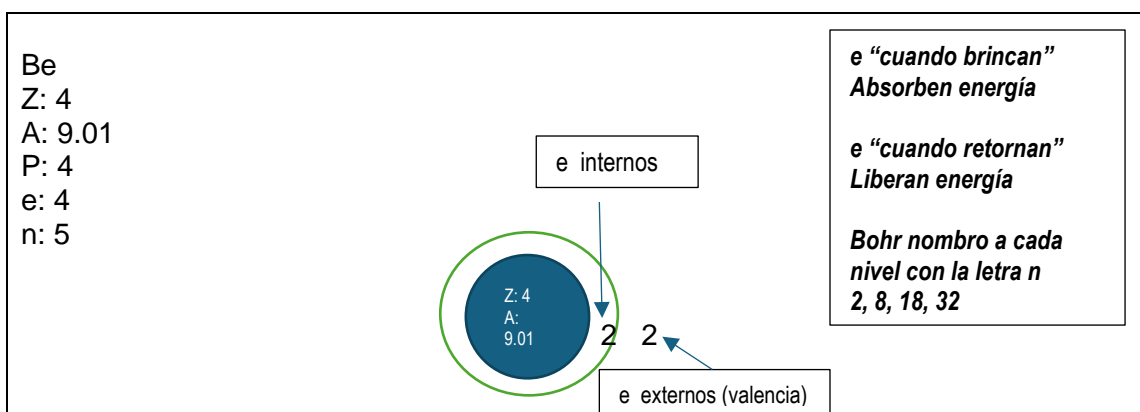
NOTA: EN UN MOMENTO POSTERIOR, LA SIGUIENTE SECUENCIA DIDÁCTICA SE PODRÍA IMPLEMENTAR DE MANERA SISTEMÁTICA, TODA VEZ QUE SEA CONTEXTUALIZADA PARA SU APLICACIÓN.

ENLACE QUÍMICO.

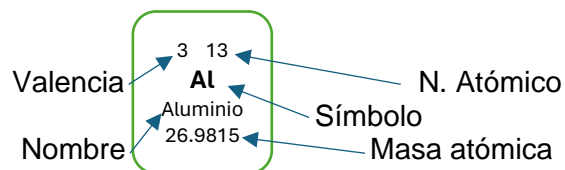
9.- Se explicará la manera en cómo se configuran los electrones internos y externos de un átomo, con base en el modelo de Bohr, tomando en consideración la regla del octeto y su número de familia en la tabla periódica.

*se pondrán como ejemplos los elementos químicos de los periodos 5 y 6:

NOTA: para poder visualizar la distribución de los electrones en cada nivel energético en coincidencia con su número de familia al que corresponde en la tabla periódica, el profesor usará una tabla en grandes dimensiones para guiar el trabajo.



10.- La actividad que le antecede servirá para dar la entrada al tema de enlace químico, puesto que, es por medio de los electrones de valencia por los que se logran los enlaces entre dos o más átomos. No obstante, se explicará de igual manera toda la simbología de una celda, que representa a un elemento dentro de la tabla periódica y como esta, proviene de la cantidad de subpartículas que integran a un átomo.



11.- Los alumnos tendrán por ejercicio de refuerzo la obtención de subpartículas de los átomos de los elementos de los periodos 5, 6 y 7. Se hará la representación de algunos de ellos para ejemplificar y solucionar dudas presentes.

ESTRUCTURA DE LEWIS.

12.- El siguiente subtema se comenzará con el desglose de las siguientes preguntas generadoras que permitirán tener una idea más clara de la manera en cómo se unen los átomos para formar compuestos.

- a) ¿De qué están formadas las mezclas?
- b) ¿De qué están formados los compuestos?
- c) ¿Porque se unen los átomos?
- d) ¿Qué tipo de fuerzas existen entre los núcleos atómicos?
- e) ¿Cómo se le llama a la fuerza que mantiene unidos a los átomos?

Se apoya la resolución de los cuestionamientos dando lectura al siguiente texto:

“Las mezclas están formadas de compuestos y elementos, los elementos químicos se unen para formar compuestos; de ahí surge la gama de materiales que conocemos.

Los átomos se unen fundamentalmente por fuerzas de naturaleza eléctrica, debido a la interacción de la carga positiva de los protones en el núcleo y la carga negativa de los electrones; en consecuencia, entre los átomos existen fuerzas de atracción y repulsión. Los átomos se unen cuando las fuerzas atractivas son mayores que las repulsivas. A la fuerza que mantiene unidos a los átomos se le conoce como enlace químico.”

Ciencias 3. Química. Pág. 83

Se socializan las respuestas para obtener conclusiones.

13.- Se tomarán participaciones para explicar los siguientes postulados que fundamentan la ESTRUCTURA DE LEWIS.

- Forma de representación que se centra en los electrones de valencia.
- Para representar el elemento solo se escribe su símbolo y se rodea de puntos o marcas, que corresponden solo a los electrones de valencia.
- Si el átomo tiene más de cuatro electrones de valencia se forman pares de electrones.

Se pide ejemplificar el caso de los siguientes elementos:

Li, Be, B, C, Na, Mg, Al, Si

- Lewis notó que salvo los dos primeros elementos (H, He) completan su capa de valencia con dos electrones. Muchos de los siguientes elementos se estabilizan cuando tienen ocho electrones en su última capa.
- Cuando se unen los átomos, ceden, reciben o comparten sus electrones de valencia, y, por lo general, tienden a completar ocho electrones a su alrededor (cuatro pares de electrones), lo que se conoce como regla del octeto.
- Cuando los átomos de un elemento han completado ocho electrones en la órbita más externa, tienden a ser más estables. Por esta razón, hay poca probabilidad de que los átomos de estos elementos químicos se unan con otros.

Se pide ejemplificar el caso de los siguientes elementos:

N, O, F, Ne, P, S, Cl, Ar

14.- Con el propósito de introducir al tema de enlace químico para la conformación de una molécula se implementará un organizador grafico (esquema de bloques) que permitirá esclarecer las ideas principales sobre el mismo.

NOTA: La información se obtiene del libro de texto de las páginas 84, 85 y 86.

Las moléculas son agrupaciones estables de dos o más átomos unidos por un enlace químico.	La compartición ocurre cuando dos átomos poseen en común uno o más electrones de valencia para completar el octeto.	Las moléculas son las partículas más pequeñas en que puede dividirse un compuesto o un elemento.	En la estructura de Lewis, para formar una molécula se utilizan puntos y guiones entre los símbolos de los elementos enlazados químicamente. Ejemplo: (compartición) la formación de la molécula de hidrogeno (H_2)
El hidrógeno, al igual que el helio, completa dos electrones de valencia cuando forma la molécula de hidrógeno (H_2). Ejemplo: Agua (H_2O)	Los átomos de cloro (Cl_2) al unirse completan ocho electrones de valencia, por lo que presentan una estructura estable y forman la molécula de cloro (Cl_2).	La mayoría de los átomos pueden unirse a uno, dos o más átomos; a esta capacidad de un átomo para unirse a otros se le llama Valencia.	La Valencia de un átomo corresponde al número de electrones que participan al formar enlaces con otros átomos.
Ejemplo de moléculas de amoníaco (NH_3) y metano (CH_4)	Número de Valencia: a) Hidrógeno:1 b) Nitrógeno:3 c)Carbono: 4		

15.- Con el propósito de revisar las interacciones de los electrones de valencia, se realizará la siguiente práctica de laboratorio.

ESCUELA SECUNDARIA GENERAL NO.36 "CUAUHTÉMOC"
TURNO MATUTINO
CICLO ESCOLAR 2017-2018
PROFESOR: GILBERTO CORTES BETANZOS
CIENCIAS III (ENFASIS EN QUÍMICA).

NOMBRE DEL ALUMNO:
GRADO: GRUPO: CAL.
FECHA: (Con base a la secuencia didáctica) PRACTICA No.

TÍTULO: La interacción de los electrones de valencia de algunas sales.

OBJETIVOS:

- ✓ Establecer las interacciones de los electrones internos y externos de los átomos de diferentes compuestos.
- ✓ Observar la manifestación de las interacciones de electrones de valencia por medio de reacciones químicas.

MATERIAL:

INSTRUMENTO	SUSTANCIAS

PROCEDIMIENTO:

- 1.- Toma el lápiz y con mucho cuidado, quita parte de la madera para que en el extremo quede solo la puntilla de grafito.

- 2.- El profesor te proporcionara muestras de compuestos que tienen diferentes elementos que, al calentarse emiten luz, debes etiquetar las tapas con el nombre de cada compuesto.
- 3.- Prepara un mechero y un vaso de precipitado con alcohol al 70%
- 4.- Moja la punta del grafito y acércala a los cristales de alguna de las sales y ponlos al fuego. Registra los colores de luz emitidas.
- 5.- Enjuaga el grafito y repite con los demás compuestos.

III.- REGISTRO DE DATOS.

Sulfato de Cobre II $CuSO_4$	Sulfato de litio Li_2SO_4	Cloruro de sodio NaCl	Cloruro de potasio KCl	Cloruro de hierro III $FeCl_3$

IV.- Conclusión:

- 1.- ¿Cómo crees que se logra el color de los fuegos artificiales?
- 2.- ¿Se te ocurre cómo pueden hacer los astrónomos para decir que elementos hay en una estrella si nunca han estado cerca de ella para tomar muestras?

16.- Para dar continuidad y explicación a los efectos observados en el experimento anterior, se brindará una lectura en la que se encuentran todas las respuestas a los cuestionamientos formulados sobre la misma. Fuente: Ciencias 3. José Antonio López Tercero. Pág. 116.

*Partiendo del siguiente fundamento: “Cuando un átomo es calentado, sus electrones brincan, a un nivel de energía mayor, pero luego regresan a su capa habitual.” La consigna será elaborar una caricatura.

17.- Retomando la actividad anterior se enfatiza el tema de enlace iónico, por medio de la técnica “foto mural”.

Se socializará en grupo con el objetivo de construir los conocimientos a partir de un apoyo visual.

Será necesario revisar algunas propiedades químicas (por medio del siguiente cuadro comparativo) del Cl y Na, para dar lugar al NaCl como compuesto de la naturaleza cotidiana.

<p>Algunas de las aportaciones más importantes en las que el profesor guiará las participaciones de los alumnos serán:</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ Regla del octeto ○ El sodio, es un metal que se oxida con muchísima facilidad. ○ El cloro un gas venenoso porque es muy oxidante. ○ Por cada átomo de sodio reacciona uno de cloro. ○ Resulta mucho más sencillo perder un electrón que ganar siete ○ El átomo de sodio cede uno y queda más estable, que el elemento original; el cloro tiene siete y necesita uno para ganar estabilidad. ○ Cuando se pierden o ganan electrones, los átomos dejan de ser neutros pues quedan con las cargas desequilibradas. ○ El sodio forma un ion positivo o catión. ○ El cloro forma un ion negativo o anión. ○ Las partículas de carga opuesta se atraen, así que estos iones quedan juntos. 	<p>Representación del modelo de enlace atómico del NaCl</p>
--	---

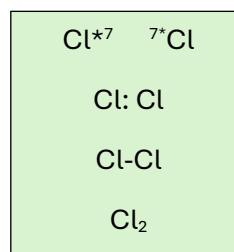
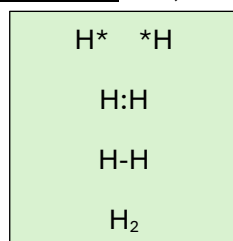
- *A este tipo e unión química en la que se forman partículas con cargas diferentes que se atraen se le llama modelo de enlace iónico.*

19.- Posteriormente se dará la explicación de la unión de dos átomos por el método de compartición (enlace covalente), que puede suceder a través de partículas diatómicas (llamadas así porque están constituidas por dos átomos), en donde se partirá de un cuestionamiento detonante, que llevará a la reflexión profunda.

¿Cómo logra estabilizarse un átomo de un elemento puro cuando no tiene cerca a otro átomo diferente que le aporte o ceda los electrones para completar su última capa?

Para que pueda estabilizarse, también puede “compartir” electrones con otro átomo igual a él.

Se revisará el caso de los siguientes elementos, con el propósito de poder ejemplificar el tipo de enlace covalente: Cl₂, H₂



D.

20.- Para finalizar y comprobar los conocimientos obtenidos hasta este momento se desarrollarán los siguientes productos:

* En libreta: observa las representaciones de los siguientes elementos con el modelo de Lewis y propón algunos compuestos con enlaces iónicos que podrían formarse entre ellos; indica en la fórmula cuantos átomos faltarían para que la sustancia fuera neutra. Puedes guiarte con el ejemplo resuelto:



*Con base al desarrollo de habilidades de comprensión lectora, y con ayuda de su libro de texto: se realizará la lectura analítica de las páginas 87-89, para rescatar las ideas principales. Se socializará en grupo retomando algunas participaciones.

* Para obtener una calificación sumativa: se elaborará la actividad del libro de texto de las páginas 89 y 90.

- Producto número 2 de evaluación: actividad de la pág. 86 y 87 de su libro de texto. Para entregar y ser evaluado con lista de cotejo.
- Producto número 3 de evaluación: preguntas de modelo de Bohr, Tabla de estructura de Lewis, estructuras de Lewis de algunas moléculas. Para entregar y ser evaluado con lista de cotejo.
- Producto número 4 de evaluación: desglose de actividades de la pág. 90 de su libro de texto. Para entregar y ser evaluado con lista de cotejo.

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA
ADMINISTRACIÓN FEDERAL DE SERVICIOS EDUCATIVOS EN EL DISTRITO FEDERAL
DIRECCIÓN GENERAL DE OPERACIÓN DE SERVICIOS EDUCATIVOS
COORDINACIÓN SECTORIAL DE EDUCACIÓN SECUNDARIA
SUBDIRECCIÓN DE OPERACIÓN
DIRECCIÓN OPERATIVA DE EDUCACIÓN SECUNDARIA EN TLALPAN, MILPA ALTA, TLÁHUAC Y
XOCHIMILCO

ZONA ESCOLAR: 105 DELEGACIÓN: XOCHIMILCO ESCUELA SECUNDARIA DIURNA No. 36
"CUAUHTÉMOC"

ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS COMPLEMENTARIAS PARA LA
ASIGNATURA DE CIENCIAS III
(ÉNFASIS EN QUÍMICA)
PROFESOR GILBERTO CORTES BETANZOS

Estrategia de apoyo didáctico.	Descripción	Propósito	Evaluación	Tiempo estimado
Lectura de Revista de divulgación Científica.	<p>Se profundiza la lectura con la revista de divulgación científica; ¿Cómo ves?, emitida por la Dirección General de divulgación de la Ciencia de la UNAM.</p> <p>La revista es emitida cada mes al público en general con un valor neto de \$30.00. No obstante, en consideración a la economía de los alumnos se podrá trabajar de manera colaborativa, y tendrán la posibilidad de comprarla de manera conjunta, o bien revisar la publicación reciente (y pasadas) bajo la dirección electrónica: www.¿Cómo ves?.com.mx Cabe resaltar que el uso de este material será opcional para</p>	<p>Como parte del desarrollo de una de las cuatro prioridades de la ruta de mejora en el punto que destaca la mejora de los aprendizajes en torno a la lectura, se busca que los alumnos adquieran habilidades lectoras enfocadas a la adquisición de conocimientos científicos, además de visualizar a la ciencia como una herramienta capaz de ayudarles en el desarrollo sustentable de sus vidas y en otros contextos.</p> <p>Se dota de contenidos científicos extracurriculares que son llamativos, interesantes y relacionados con la vida cotidiana de los alumnos.</p>	<p>Reportes de lectura bajo diferentes organizadores gráficos y herramientas.</p> <p>Se hará de manera cualitativa y con un valor en porcentaje sumativo para la calificación.</p>	<p>Puede ser implementado durante todo el ciclo escolar, sin embargo, por prioridad a los contenidos programáticos, se pretende llevar a cabo durante los meses de:</p> <p>Mayo Junio Julio</p>

	<p>su compra por cada tutor o padre de familia pues se podrá trabajar durante algunas clases o en casa.</p>			
<p>Control de lectura bibliográfica, científica o de revisión general.</p>	<p>Existen algunos libros abocados a la asignatura de Ciencias que podrán servir de incentivos para el estudio del área y para el desarrollo del gusto por la lectura. Sin más, el profesor de la asignatura tendrá que acompañar a los alumnos en dicho proceso. Algunos títulos de libros iniciales que se sugieren son: E=mc² La teoría del todo.</p>	<p>De igual forma como parte del desarrollo de una de las cuatro prioridades de la ruta de mejora en el punto que destaca la mejora de los aprendizajes en torno a la lectura, se busca que los alumnos adquieran habilidades lectoras como la comprensión, análisis y argumentación de planteamientos propios a través de la lectura analítica. Se pretende que los alumnos adquieran el gusto por la lectura a partir de lo que a ellos le sea significativo.</p>	<p>Reportes de lectura, debates, conferencias estudiantiles, mesas redondas, video conferencias y presentaciones en Power Point.</p> <p>Se hará de manera cualitativa y con un valor en porcentaje sumativo para la calificación.</p>	<p>Se pretende que sean alternados con el uso de la revista de divulgación científica, o bien, en periodos vacacionales.</p>
<p>Análisis de materiales visuales como documentales, películas y cortometrajes.</p>	<p>Se revisarán materiales de diferentes fuentes para dar a conocer las aplicaciones de la asignatura, así como sus alcances y limitaciones. Es importante mencionar que el alumno también podrá sugerir la revisión y análisis de otros materiales siempre y cuando lo comunique con anterioridad al profesor.</p>	<p>Se desarrollará el uso de información para dotar al alumno de una cultura general y formación científica básica (Enfoque didáctico de la asignatura). También se pretende formar una cultura de concientización para la tolerancia y desarrollo integral del alumno.</p>	<p>Cine-debates Obras teatrales Socio-dramas Organizadores gráficos</p> <p>Se hará de manera cualitativa y con un valor en porcentaje sumativo para la calificación.</p>	<p>De ser necesario durante los primeros cuatro periodos, sin embargo, se privilegian su implementación durante el último bloque de la asignatura.</p>
<p>Trabajos interdisciplinarios como ferias de la ciencia y actividades para el desarrollo de las prioridades de la ruta de mejora escolar.</p>	<p>Se pretenden realizar ferias del conocimiento científico como muestra de lo aprendido significativamente en la asignatura, así como poner en marcha las actividades organizadas por CTE.</p>	<p>Con el fin de dotar al alumno de un espacio en donde su voz sea externada y tomada en cuenta, se diseñan las siguientes actividades, para que el alumno muestre sus aprendizajes obtenidos a la comunidad estudiantil y sociedad en general.</p>	<p>Muestra del desarrollo de proyectos científicos, ciudadanos y tecnológicos.</p> <p>Se hará de manera cualitativa y con un valor en porcentaje sumativo para la calificación.</p>	<p>Una vez en todo el ciclo escolar.</p>
<p>Actividades culturales como visitas a museos, conferencias y concursos de</p>	<p>Se podrán visitar de manera opcional y en compañía de sus padres de familia lugares que permitan</p>	<p>En conjunto con el apartado anterior se busca ceder al alumno un espacio en donde sus habilidades sean</p>	<p>Exposición fotográfica de las visitas y exposición individual del</p>	<p>Se presentarán los trabajos durante el ciclo escolar, sin embargo, el</p>

<p>carteles (murales) de arte urbano con temáticas asociadas a la ciencia.</p>	<p>dotar a los alumnos de una cultura general más amplia. De igual manera se enfatiza en el amplio conocimiento de las ciencias. Se recomiendan asistir a algunos lugares como:</p> <p>El Universum ubicado en CU por parte de la UNAM. El túnel de la Ciencia ubicado en el corredor de transbordo de la estación "La raza" de la línea de transporte colectivo metro, línea amarilla. Papalote museo del niño.</p>	<p>contempladas y además comparte con otros contextos sus experiencias y conocimientos.</p>	<p>material seleccionado. Se hará de manera cualitativa y con un valor en porcentaje sumativo para la calificación.</p>	<p>concurso se pretende que sea en algún espacio de actividades pertinente. Por otro lado, las visitas serán durante los periodos vacacionales a cargo únicamente por los padres de familia.</p>
--	--	---	--	--

VI INFORME DE RESULTADOS

Con base al nivel de intervención procedimental, se brinda un primer panorama de los resultados cuantitativos, que se encontraron durante el desarrollo de la intervención y la implementación de la secuencia didáctica, no obstante, es claro precisar que dada la metodología mixta (Hernández. 2010) de la investigación e intervención, se favorecen los métodos epistemológicos de ambas corrientes (cualitativas y cuantitativas), no obstante, por la naturaleza del proyecto, el enfoque para la emisión de los resultados se realizará mayoritariamente de forma cualitativa, dado que, se buscará describir, comprender y explicar la totalidad de la intervención.

Durante la implementación de la primera etapa de la intervención, se dan los siguientes resultados:

6.1.1.- Estilos de aprendizaje.

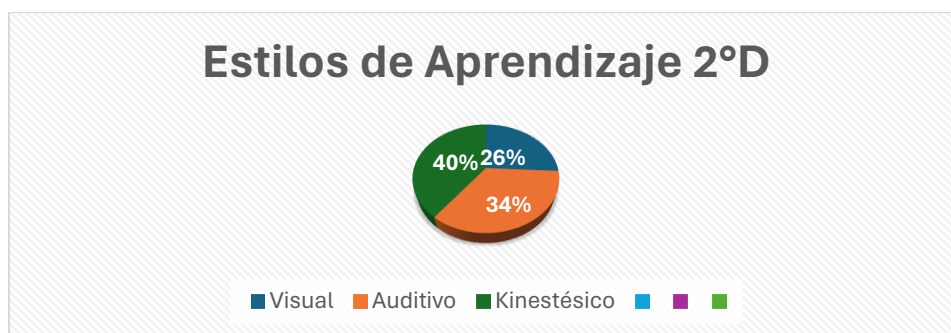
Después de aplicar algunos instrumentos para la recabación de datos en cuatro grupos de clase (Segundos D, E, F; Tercero A) de la Escuela Secundaria General

No. 36 “Cuauhtémoc”, para averiguar los estilos de aprendizaje que conforman a cada uno y poder favorecerlos en su comprensión para la mejora de los mismos, se obtuvieron los siguientes resultados. Una vez que se concluyó el trabajo de investigación, se codifica la información para poder realizar las adecuaciones pertinentes en la planeación didáctica argumentada.

2ºD

E.A.	Resultados	Hombres	Mujeres
Visual	13	7	6
Auditivo	10	8	2
Kinestésico	15	13	2
V-A	1	1	0
A-K	7	3	4
V-K	6	2	4
V-A-K	1	1	0
Total	53	35	18

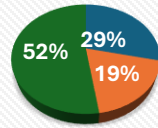
175



2ºE

E.A.	Resultados	Hombres	Mujeres
Visual	12	7	5
Auditivo	8	2	6
Kinestésico	22	9	13
V-A	2	1	1
A-K	4	0	4
V-K	1	1	0
V-A-K	0	0	0
Total	49	19	29

Estilos de Aprendizaje 2°E



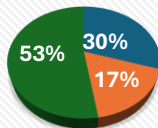
■ Visual ■ Auditivo ■ Kinestésico ■

2°F

E.A.	Resultados	Hombres	Mujeres
Visual	12	8	4
Auditivo	7	3	4
Kinestésico	21	9	12
V-A	5	4	1
A-K	3	1	2
V-K	1	1	0
V-A-K	0	0	0
Total	49	26	23

176

Estilos de Aprendizaje 2°F

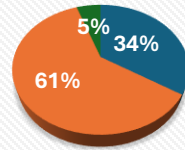


■ Visual ■ Auditivo ■ Kinestésico ■

3°A

E.A.	Resultados	Hombres	Mujeres
Visual	9	4	5
Auditivo	14	4	10
Kinestésico	21	10	11
V-A	5	3	2
A-K	2	1	1
V-K	1	1	0
V-A-K	0	0	0
Total	52	23	29

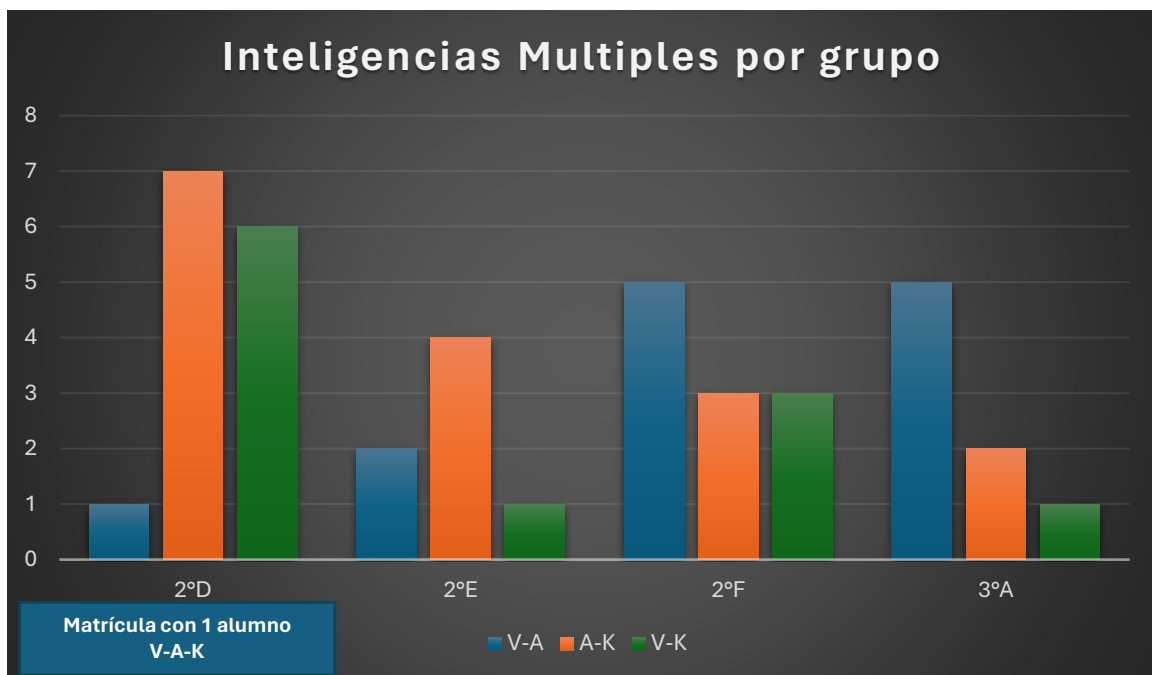
Estilos de Aprendizaje 3ºA



■ Visual ■ Auditivo ■ Kinestésico ■

177

6.1.2.- Inteligencias Múltiples.



6.1.3.- Estudio socio-económico.

Con el propósito de profundizar en el estudio del contexto extraescolar, que permite la mejora de los aprendizajes en cuanto al apoyo económico (en algunos casos materiales escolares) mínimos

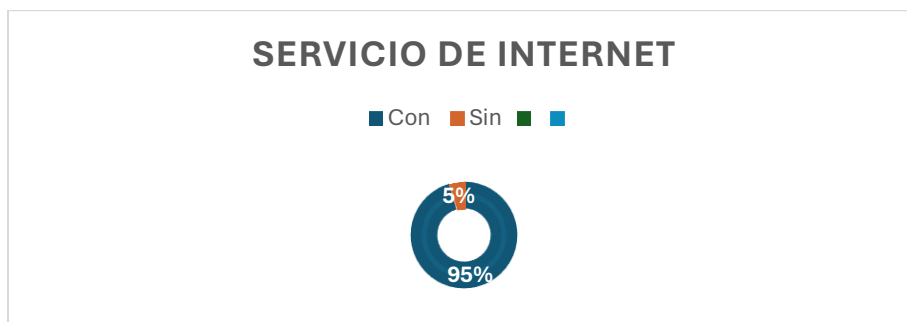
requeridos para el mejoramiento del desempeño académico, se establecieron indicadores de interrogación por grupo.

Los ítems y resultados fueron los siguientes:

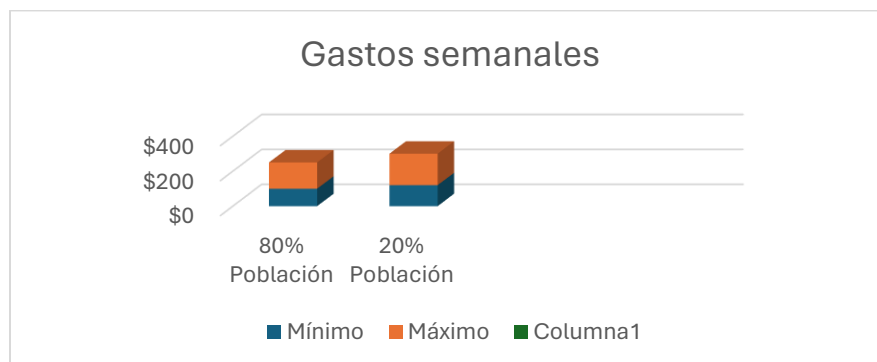
- 1.- ¿Cuentas con acceso a internet?
- 2.- Aproximación de los gastos semanales en materiales escolares.
- 3.- Ámbito laboral por el que reciban algún sueldo.

Resultados.

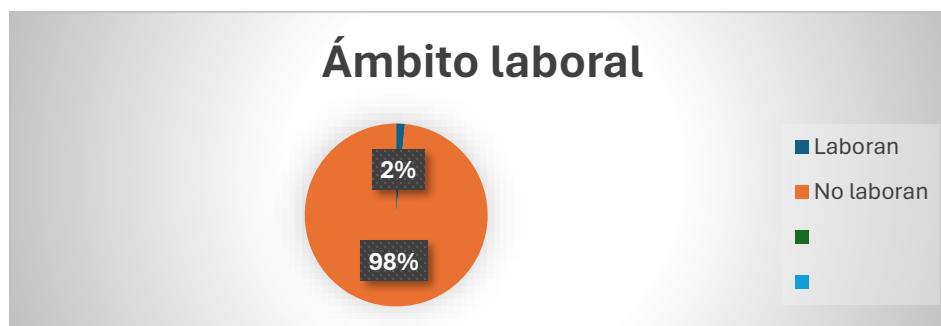
1.-



2.-



3.-



6.1.4.- Nivel de Dominio Curricular.

Con base al diagnóstico del Nivel de dominio Curricular y dominio Competencial de la Formación Científica Básica (se anexan exámenes de diagnóstico de Ciencias II y III) que se realizaron durante la primera etapa de la Intervención, se encontraron como datos a destacar:

- 1.- Los alumnos mantienen una noción muy breve sobre el trabajo y conocimiento científico.
- 2.- Ubican con facilidad las diferentes manifestaciones de fenómenos y procesos naturales de su alrededor, sin embargo, muestran dificultad en darles una explicación fundamentada (Escepticismo informado).
- 3.- No concilian trabajar con la terminología científica necesaria para la asignatura.
- 4.- Confunden o dan respuestas poco reflexivas sobre los acontecimientos revisados en la experimentación.
- 5.- No logran distinguir las diferentes Ciencias, como disciplinas de estudio durante su educación básica.

Entre otros datos relevantes se encuentra que, a pesar de elaborar la prueba diagnóstica con tan solo algunos ítems claves del dominio curricular y el dominio competencial de la Formación Científica Básica, existen algunos alumnos de los cuales no presentan el mínimo rango establecido de dominio en la asignatura de Ciencias.

El siguiente listado establece los alumnos con Rezago Educativo que necesitan desarrollar en conjunto con el profesor estrategias de que permitan su progreso.

Rezago Educativo.

Grado y Grupo	Número de alumnos
2° D	4
2° E	3
2° F	4
3° A	7

VI.II.- FASE DE IMPLEMENTACIÓN

Los planes y programas de estudio están sustentados en una perspectiva y un enfoque socioconstructivista, que describen los métodos didácticos que se deben emplear en la educación básica.

Los fines y propósitos de la educación en concordancia a la nueva perspectiva metodológica de los procesos de enseñanza, aprendizaje y evaluación, sitúan a la didáctica en un eje de trabajo y énfasis sobre el estudiante, mirando a éste como el centro de la tarea educativa, pero, además, visualizándolo como constructor de los aprendizajes significativos, que le permitirán desenvolverse eficientemente e íntegramente sobre los entornos de mayor dificultad.

De tal manera que, el docente fue visualizado preponderantemente como un facilitador del aprendizaje y, no más, como expositor y transmisor de referentes conceptuales. Esto refleja el nuevo rol que debe desempeñar el docente a través del diseño de ambientes y estrategias didácticas pertinentes para la construcción de nuevos conocimientos significativos. Es importante resaltar que juntos (profesor y alumno) desarrollaron la construcción de conocimientos a través de los procesos de asimilación, comprensión y reflexión, en concordancia de otros factores que también se encuentran inmiscuidos en el proceso de aprendizaje.

Por otra parte, el constructo de los Planes y Programas de estudio 2017 en concordancia con los del 2011, se encuentran formulados de tal manera que, se caracterizan por tener un amplio referente teórico-metodológico que permitieron la práctica de una nueva educación basada en competencias, sin embargo, la dificultad se encuentra en términos de conocimiento y aplicación de los mismos. Una latente falta de información, actualización y consideración, de tener una mirada distinta en la tarea pedagógica. Es lo que se establece como cultura institucional en la mayoría de las escuelas mexicanas.

Cada apartado que integra los Planes y Programas de estudio cuenta con una gran gama de referentes metodológicos que claramente ayudaron a los procesos de aprendizaje por medio de algunos recursos instruccionales.

El trabajo cooperativo, el uso de organizadores gráficos, la enseñanza situada, el uso de Tic, el desarrollo de proyectos escolares, etc., permitieron desarrollar habilidades de mayor nivel,

La evaluación desde la perspectiva formativa, y las estrategias de enseñanza y aprendizaje contextualizadas que pusieron en práctica conocimientos, habilidades y valores como el método por proyectos, análisis de casos, entre otros, son ejemplos de las propuestas que nos dan los Planes y Programas en el marco de la RIEB y las políticas educativas vigentes.

VI.III-DESARROLLO Y EVALUACIÓN DE LAS ACTIVIDADES

6.3.1.- La evaluación auténtica como estrategia didáctica en la intervención.

La práctica docente conceptualizada como un proceso dinamizado, representa una interrelación y categorización de los vínculos genéricos de la reconstrucción dimensional, implicada en la subjetividad de cada realidad incierta, pues desde el panorama ontológico nada parte de lo establecido, todo se crea y recrea por medio de los significados elaborados e influenciados por una gran carga sociocultural.

Para comenzar, sin duda la evaluación, representa un referente metodológico de medición cualitativa tanto de procesos, como de resultados obtenidos, toda vez que se han establecido los referentes por los cuales un producto, procedimiento u organismo llegue a obtener los estándares mínimos y máximos estipulados. Aunque, referirnos a la evaluación como mecanismo de rendición de cuentas es un factor que se visualiza de manera muy amplia, dado que, puede ser utilizado para diferentes ámbitos de trabajo, tales como la empresarial, la social y entre otras, el educativo.

Pues bien, en educación la evaluación definitivamente debe percibirse como un referente demasiado amplio, mas no así de manera holística, de tal manera que, su impacto a través del tiempo ha venido siendo muy demandado en términos de la eficiencia procesual, con múltiples transformaciones en su aplicación, conceptualización e innovación.

La evaluación estructuralmente desde los inicios de la educación se implementó como un referente instrumental de los resultados obtenidos en el aprendizaje de

parte de los alumnos, que generalmente se aplica en los momentos de corte curricular por medio del instrumento “torturador” (refiriéndonos de esta forma por el gran impacto que ocasiona psicológicamente y cognitivamente a los alumnos), el examen. Sin embargo, a pesar de las transformaciones que se han presentado a lo largo del tiempo, sorprendentemente el examen sigue siendo el instrumento por el cual se recolectan y reflejan los aprendizajes de los alumnos, sin retomar las implicaciones que representan los cambios contemporáneos de la sociedad y la globalización.

En tiempos atrás, el examen hipotéticamente, mostraba los resultados de aprendizaje, lo que constituía quizá el método por el que se investigaba y sancionaba la intervención de los alumnos, sin contemplar de manera considerable la participación de los profesores y padres de familia. No obstante de ello, históricamente se han dado diferentes posturas conciliadoras que muestran el énfasis de los aprendizajes bajo la responsabilidad del alumno, profesor y medios de intervención didáctica (tómese en cuenta los métodos, estrategias y técnicas didácticas; ambientes de aprendizaje), cada uno de estos lo han marcado referencialmente para centrarlo como eje articulador de las políticas educativas.

Determinantemente, los tiempos avanzan y con ello el progreso de la ciencia, la tecnología y la sociedad, por lo que, se han presentado nuevas demandas operacionales que buscan mejorar la relación y competitividad de las relaciones internacionales. Tal es el caso de las (evaluaciones) pruebas estandarizadas y universalizadas internacionalmente como la Timss, Orealc, IEA y la de PISA (en la que participa México), que buscan tener un referente internacional de los estándares educativos que cada país presenta, de donde nacen así mismo las políticas nacionales de intervención, que conducidas a su vez por el Organismo de Cooperación Internacional (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico) implementan iniciativas que impulsen reformas estructurales a nivel nacional para la mejora de los procesos de preparación de los egresados, que posteriormente representarán la demanda de cambios vertiginosos.

En definitiva la sociedad ha cambiado y con ello, la demanda de conocimientos y desempeño hacia individuos mejor preparados y eficientes (competentes), *a ello deberán responder las instituciones educativas formando alumnos competentes, capaces de dirigir y controlar su forma de adaptarse a los nuevos requerimientos sociales, para responder positivamente a situaciones específicas y tomar decisiones que les permitan resolver problemas en forma eficaz y eficiente (Rychen y Salganik, 2001 en Obaya 2010).*

Habría que cuestionarnos, por lo tanto, los siguientes cuestionamientos referenciales:

- 1.- Nuestro sistema educativo público se encuentra preparado socialmente para comenzar la serie de cambios vanguardistas que se requieren para tener mayores índices de preparación en los educandos.
- 2.- Bajo la mirada de múltiples políticas educativas estará la de proporcionar los requerimientos estructurales necesarios para cubrir la demanda tecnológica actual.
- 3.- Los encargados de los procesos de enseñanza, aprendizaje y evaluación contamos con la profesionalización óptima para la multiculturalidad divergente.
- 4.- Estaremos en condiciones de pasar de la teoría a la práctica, en una sociedad con una cultura regenerada y mejormente dirigida.
- 5.- Las dificultades de hace tiempo no son las mismas que de manera contemporánea se presentan en nuestras escuelas actuales. Tendremos la preparación psicológica, emocional, física, material y cognitiva para enfrentarlos eficientemente.
- 6.- Qué métodos serán los correctamente eficientes como para lograr aprendizajes significativos en todos los alumnos de los diferentes contextos actuales.

Y de esta manera, se abren las líneas de investigación para dar respuesta a estas y muchas más interrogantes que nos hacemos los participantes de la reconstrucción de la educación. Sin embargo, en este apartado nos enfocaremos en el último punto, para averiguar la eficiencia de las estrategias implementadas por los profesionales de la educación y los procesos de enseñanza, aprendizaje y evaluación haciendo uso del referente principal de rendición de cuentas, la evaluación.

Por una parte, el Plan de Estudios 2011 en el principio pedagógico 1.7, define a la Evaluación como un *proceso que permite obtener evidencias, elaborar juicios y brindar retroalimentación sobre los logros de aprendizaje de los alumnos a lo largo de su formación; por lo tanto, es parte constitutiva de la enseñanza y aprendizaje.* (SEP. 2011, Pág. 35)

En adelante, podemos comenzar por definir el concepto como un proceso sistemático, encargado de recolectar muestras de los logros de aprendizaje, que por definición del Plan de Estudios nos especifica un espacio y una temporalidad que permite al observador y recolector de información emitir posturas.

En forma sintetizada el Plan de Estudios (2011), nos marca sobre Evaluación los siguientes puntos referenciales:

Tabla 8. La evaluación formativa.

Ámbitos de la evaluación.	Argumentación referencial
Conceptualización	Proceso como parte de los procesos de enseñanza aprendizaje.
Propósito	Propósito general: Toda evaluación debe conducir al mejoramiento del aprendizaje y a un mejor desempeño del docente. Obtener evidencias, elaborar juicios y brindar retroalimentación sobre los logros de aprendizaje de los alumnos.

	<p>Los juicios sobre los aprendizajes logrados durante el proceso de evaluación buscan que estudiantes, docentes, madres y padres de familia o tutores, autoridades escolares y educativas, en sus distintos niveles, tomen decisiones que permitan mejorar el desempeño de los estudiantes.</p> <p>Obtener evidencias y brindar retroalimentación a los alumnos a lo largo de su formación, ya que la que reciban sobre su aprendizaje, les permitirá participar en el mejoramiento de su desempeño y ampliar las posibilidades de aprender.</p>
Responsable.	<p>El docente es el encargado de la evaluación de los aprendizajes de los alumnos y quien realiza el seguimiento, crea oportunidades de aprendizaje y hace modificaciones en su práctica para que éstos logren los aprendizajes establecidos en el Plan y los programas de estudio.</p> <p>El docente habrá de explicitar a los estudiantes formas en que pueden superar sus dificultades.</p>
Enfoque.	<p>En la Educación Básica el enfoque formativo deberá prevalecer en todas las acciones de evaluación que se realicen.</p> <p>En este sentido, una calificación o una descripción sin propuestas de mejora, resultan insuficientes e inapropiadas para mejorar su desempeño.</p> <p>Para que el enfoque formativo de la evaluación sea parte del proceso de aprendizaje, el docente debe compartir con los alumnos y sus madres, padres de familia o tutores lo que espera que aprendan, así como los criterios de evaluación.</p> <p>Es necesario, que los esfuerzos se concentren en cómo apoyar y mejorar el desempeño de los alumnos y la práctica docente.</p>
Qué se pretende medir u obtener.	<p>En preescolar los referentes para la evaluación son los aprendizajes esperados establecidos en cada campo formativo, que constituyen la expresión concreta de las competencias.</p> <p>Para educación primaria y secundaria, en cada bloque se establecen los aprendizajes esperados para las asignaturas, lo que significa que los docentes contarán con referentes de evaluación que les permitirán dar seguimiento y apoyo cercano a los logros de aprendizaje de sus estudiantes.</p>
Modalidades y momentos.	<p>Tipos (momentos)</p> <p>Evaluaciones diagnósticas. Ayudan a conocer los saberes previos de los estudiantes.</p> <p>Formativas. Se realizan durante los procesos de aprendizaje y son para valorar los avances.</p> <p>Sumativas. Tomar decisiones relacionadas con la acreditación, no así en el nivel preescolar, donde la</p>

	<p>acreditación se obtendrá solo por el hecho de haberlo cursado.</p> <p>Modalidades.</p> <p>Autoevaluación. Conocer y valorar los procesos de aprendizaje y sus actuaciones, y cuenten con bases para mejorar su desempeño.</p> <p>Coevaluación. Permite aprender a valorar los procesos y actuaciones de sus compañeros, con la responsabilidad que esto conlleva, además de que, representa una oportunidad para compartir estrategias de aprendizaje y aprender juntos.</p> <p>Heteroevaluación. Dirigida y aplicada por el docente, contribuye al mejoramiento de los aprendizajes de los estudiantes mediante la creación de oportunidades de aprendizaje y la mejora de la práctica docente.</p>
Estrategias e Instrumentos.	<p>Adecuados al nivel de desarrollo.</p> <p>Rúbrica o matriz de verificación.</p> <p>Listas de cotejo o control.</p> <p>Registro anecdótico o anecdotario.</p> <p>Observación directa.</p> <p>Producciones escritas y gráficas.</p> <p>Proyectos colectivos de búsqueda de información, identificación de problemáticas y formulación de alternativas de solución.</p> <p>Esquemas y mapas conceptuales.</p> <p>Registros y cuadros de actitudes observadas en los estudiantes en actividades colectivas.</p> <p>Portafolios y carpetas de los trabajos.</p> <p>Pruebas escritas u orales.</p>
Emisión de juicios o resultados.	<p>A fin de dar a conocer los logros en el aprendizaje de los estudiantes, se requiere transitar de la actual boleta de calificaciones, a una cartilla de Educación Básica, en la que se consigne el progreso de los estudiantes obtenido en cada periodo escolar, considerando una visión cuantitativa y cualitativa.</p>

Fuente: Tabla 8. La evaluación formativa, tomado del Plan de Estudios 2011.

Con base al anterior cuadro referencial, el Plan de Estudios (2011), que representa uno de los documentos rectores de la labor docente, describe claramente todos los elementos con que se debe contar para el proceso de evaluación, esto nos permitirá tener un enfoque cualitativo de los procesos y resultados del aprendizaje de los alumnos. No obstante, cuando los resultados no corresponden a los esperados benéficamente, será necesario contemplar el diseño, elaboración y aplicación de estrategias y apoyos complementarios para su avance progresivo.

En adelante, la evaluación requerida para la preparación de los alumnos en la actualidad, deberá ser lo suficientemente flexible y versátil, de tal manera que, constituya una forma de obtener evidencias de los distintos saberes conceptuales, procedimentales, actitudinales y axiológicos, desarrollados durante su educación.

Representa una oportunidad de realizar un progreso estructural y cultural, que cubra las demandas actuales de competencia internacional, aun cuando nuestro sistema educativo presente demasiadas deficiencias. Sin dejar a un lado, claro está, que el cambio debe comenzar desde el centro de las aulas o los ambientes de aprendizaje, siendo el primer responsable el profesor como mediador de los aprendizajes progresivos del alumno, y acompañante (constructor) de una amplia gama de apoyos pedagógicos. De cualquier forma, desde la perspectiva de los educandos *aprender supone que los estudiantes van adquiriendo nuevos contenidos (conceptual, procedimental, actitudinal), en el sentido de ir enriqueciendo sus representaciones mentales, sus esquemas personales de conocimiento, resultando un proceso personal. (OBAYA. 2010)*

Finalmente, podemos decir que la evaluación, es un proceso interrelacionado con los procedimientos de enseñanza y aprendizaje que tendrá como propósito general detectar la eficacia de los procesos e impacto de los instrumentos, técnicas y estrategias implementadas. Tyler (en Obaya 2010) *define la evaluación como “el proceso que permite determinar en qué grado ha sido alcanzados los objetivos propuestos” sin considerar factores de intervención que permitan mejorar.* Para nuestros fines en educación secundaria, la evaluación deberá estar acorde a los propósitos planteados inicialmente en nuestra secuencia didáctica y que además, servirá hipotéticamente como un factor que permita la retroalimentación entre pares y la propia.

No obstante, las diferencias sobre evaluación son presentes a consta de algunos datos característicos, la mayoría de los expertos como Tyler y Cronbach (en Obaya 2010) han señalado a la misma, como *un proceso sistemático de obtención de datos, incorporando al proceso educativo desde su comienzo, que ofrece información continua y significativa acerca del modo en que se produce la enseñanza y el aprendizaje, permite valorar lo conseguido y, en consecuencia, tomar decisiones adecuadas para ajustar y mejorar progresivamente la calidad educativa.* (Casanova, 2002 en Obaya 2010) Sin embargo, Scriven y Bloom (en Obaya 2010) plantean algunas modalidades y tiempos para la recogida de evidencias confiables.

Así mismo, será importante la idea de una regeneración cultural sobre la visión que se tiene en educación todas las dimensiones que intervienen en la práctica docente, vinculadas bajo un mismo propósito que los encausa hacia el mismo fin, y que, en particular refiere a comenzar a visualizar a la evaluación como un proceso de retroalimentación por medio de juicios valorativos de forma constructiva, especificando que se convierte en la misma, cuando los actores asumen conciencia de sus competencias y áreas de oportunidad.

Un ejemplo de los papeles que se asumen en una educación contemporánea basada en competencias en el marco de la RIEB, se muestra en el siguiente cuadro realizado por Obaya (2010).

Tabla 9. Funciones en la educación contemporánea.

Para la enseñanza	Para el aprendizaje
<ul style="list-style-type: none"> ✓ El profesor puede identificar las áreas que necesita mejorar. ✓ El docente puede constatar las competencias logradas por sus alumnos a nivel personal y grupal. 	<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.

<ul style="list-style-type: none"> ✓ Reconoce las diferencias individuales y toma en cuenta la diversidad. ✓ Aporta evidencias de conocimientos, habilidades, destrezas, actitudes y logros alcanzados. 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Ayuda al alumno a determinar su propio progreso y así identificar sus áreas fuertes y débiles. ✓ Permite conocer las competencias logradas.
---	--

Fuente: (OBAYA. 2010).

Desde este enfoque, la evaluación implementada para la intervención, claramente se determina ya no a como se manejaba desde tiempos atrás, sino como una **EVALUACIÓN ALTERNATIVA** que considera los elementos teóricos y metodológicos de una doxa y una praxis complementarias en forma de sinergia epistemológica.

En este sentido, la **EVALUACIÓN AUTÉNTICA** representa un referente útil para su implementación en los ámbitos de carácter de un aprendizaje situado, del cual se hizo uso para el programa de intervención que nació de un estudio cualitativo desarrollado en el diagnóstico.

Una premisa que de igual forma podría servir de referente metodológico, es la que se desarrolló mediante la evaluación que contemplo los siguientes elementos en su visión e implementación.

Cuadro referencial 10. La evaluación basada en competencias.

Elementos de una evaluación basada en competencias que valora el nivel de desempeño y aprendizaje de los alumnos.
<ol style="list-style-type: none"> 1.- Detecta las fallas en todos los niveles. 2.- Objetiva. 3.- Integral. 4.- Sistemática. 5.- Permanente. 6.- Total. 7.- Reflexiva y constructiva.

Fuente: Cuadro referencial 10. La evaluación basada en competencias (SEP. 2012)

**6.3.2.- Instrumentos de evaluación de la intervención.
(Balance general)**

No obstante, los instrumentos (resultados) que sirvieron como referentes de medición del nivel de alcance de la intervención, son los siguientes:

Listas de cotejo por metas.

M.1

Indicadores de logro	Sí	No
1.- Existió un incremento en presencia al menos del 80% durante la sesión de concientización.	*	
2.- Las autoridades (directivos) educativas facilitaron la puesta en práctica de la sesión de concientización.	*	
3.- Hubo participación activa de los padres de familia y autoridades durante la sesión de concientización.		*
4.- Los involucrados mostraron un nivel mínimo de apropiación de la información trabajada.	*	

M.2

Indicadores de logro	Sí	No
1.- La secuencia didáctica contemplo los elementos teóricos y metodológicos del método a implementar en la estrategia.	*	
2.- Se trató de una secuencia didáctica contextualizada.	*	
3.- La secuencia didáctica fue flexible en su desarrollo.	*	
4.- Se favoreció el de desarrollo cognitivo de los alumnos para propiciar aprendizajes significativos.	*	
5.- Fue posible implementar el fundamento del método ELI.	*	
6.- Las actividades respondieron efectivamente de acuerdo a la dosificación de tiempos.		*
7.- Existió la participación de todos los involucrados en la secuencia didáctica.	*	
8.- Durante todos los momentos, fases, etapas, ciclos y periodos se privilegió los aprendizajes de los alumnos.	*	
9.- Los alumnos reflejaron apropiación (dominio) de los aprendizajes esperados planteados en los objetivos de la secuencia didáctica.	*	
10.- Se favoreció el enfoque de una secuencia didáctica progresiva.	*	

M.3

Indicadores de logro	Sí	No
Hubo participación del menos la media total de los padres de familia en los momentos destinados durante el desarrollo de la secuencia didáctica.	*	
Se integraron los mecanismos necesarios para poder integrar a los padres de familia.	*	
En el trabajo desarrollado durante la secuencia didáctica se logró integrar de manera eficiente a padres de familia y alumnos.	*	
Se logró la reflexión por parte de los padres de familia en cuanto a la importancia de intervenir y formar parte del proceso educativo de sus hijos.	*	

192

M.4

Indicadores de logro	Sí	No
1.- Se logró desarrollar una evaluación bajo el enfoque formativo y sumativo.	*	
2.- Las rúbricas y listas de cotejo implementadas para los momentos de la evaluación se vinculan específicamente con el logro de los aprendizajes.	*	
3.- Los instrumentos y estrategias (procedimientos) de implementación fueron confiables para la emisión de resultados.	*	
4.- Los indicadores de logro de los instrumentos implementados se fundamentan estrictamente en el desarrollo de los aprendizajes.	*	

VI.IV.-BALANCE GENERAL DE LA INTERVENCIÓN.

Para comenzar es importante aclarar que, la concepción acerca del proceso de aprendizaje de los alumnos aún prevalece con base a un enfoque tradicionalista, o bien, se han dado los primeros intentos por generar cambios, en este sentido con prácticas escolares que combinan ambas corrientes (tradicionalista y constructivista) haciendo uso de diferentes teorías en su epistemología, para el logro de la calidad educativa, objeto del cual desde hace tantos años se viene refiriendo con iniciativas de cambios asumidos por las reformas en materia de educación. No obstante, la falta de información ha tomado un papel privilegiado en el cumplimiento de las iniciativas pues ante las circunstancias desavenientes se

suma la poca disposición y vías ineficientes para la comunicación, que obstaculizan el logro del cambio.

Existen muchos factores de los cuales podríamos analizar en torno al logro de los propósitos de la educación, sin embargo, podría opinar ordinariamente y de manera austera que todo podemos resumirlo a: comenzar por aceptar un CAMBIO DE PARADIGMA, en el cual se involucre una nueva identidad (refiriéndome en especial sentido a un cambio cultural) en la forma de pensar y actuar, que dará como resultado una educación con altos estándares de calidad, sin embargo, es importante retomar lo que muchos teóricos han mencionado al respecto, pues como bien lo señala el Instituto Mexicano para la Excelencia Educativa (IMEE. 2012), *“para lograr una mejora integral en el desempeño de la escuela mexicana se ha de atender cinco ámbitos: 1. aprendizaje, 2. enseñanza, 3. gestión escolar, 4. gestión institucional y 5. formación continua”*; en consecuencia es totalmente importante asumir que todo cambio debe comenzar por reconocer la existencia de áreas de oportunidad, de espacios de potencialización, de diagnósticos bien elaborados que permitan visualizar las verdaderas problemáticas, de las cuales se debe atender significativamente para su mejora, toda vez que, también, se reconozcan aquellas áreas de fortaleza que pueden coadyuvar en la solución de las otras. Por ejemplo: dadas las condiciones, los planes y programas de estudio se modifican cada periodo, con el propósito de responder a las demandas de la posmodernidad.

Por otro lado, las políticas educativas han generado las gestiones pertinentes, bajo su perspectiva, para que la educación adopte otro rumbo, por el cual, se busque cumplir con la calidad educativa, no obstante, por otro lado y en sintonía, también los teóricos expertos en la materia, señalan que es necesario darle la bienvenida a otro tipo de educación que responda y se relacione con los contextos que estamos viviendo actualmente, por lo que, los primeros cuestionamientos de análisis en torno a esto serían: ¿qué de lo que estamos haciendo es ineficiente?, ¿qué nos hace falta

para el logro del éxito en la calidad educativa?, ¿cómo y con quienes correctamente debe comenzar el cambio?.

Lo que anteriormente se mencionaba con la corriente tradicionalista apoyada por el positivismo y métodos hipotéticos deductivos, reduccionistas a la manipulación de unas cuantas variables científicas, que en el contexto áulico veíamos con la exposición, memorización y repetición, ha quedado totalmente obsoleto para los procesos de aprendizaje de las generaciones contemporáneas, habría que analizar la vinculación de las teorías que sustentan el desarrollo de competencias en alumnos de educación secundaria, con el propósito de comprender y dar a conocer un panorama amplio de alternativas que pueden llevar a la generación de la nueva educación que demandan nuestras generaciones actuales, además, de manera holística el planteamiento gira en torno a las alternativas que pueden lograr darle el paso a una nueva corriente en la mediación, la metacognición.

6.4.1.- La metacognición como una opción de aprendizaje.

Se entiende que la metacognición es el proceso de interiorización y reflexión sobre los propios procesos y factores, que inciden en el pensamiento, así como la manera de desarrollar un aprendizaje totalmente potenciado por medio de la solución eficiente de tareas y situaciones.

Sin embargo, es necesario que el docente esté presente con su función interventora de ámbito pedagógico y como facilitador o generador de las estrategias y herramientas necesarias para los procesos de aprendizaje que se dan entre el objeto de estudio y el aprendiz. En consecuencia, el docente debe tener la convicción de saber que el alumno es capaz de aprender haciendo uso de todas sus potencialidades, por lo que, es muy importante que le brinde un

acompañamiento en todo momento, sin darle la solución antes de que el mismo busque las mejores alternativas con sus inteligencias predominantes.

A pesar de que muchos alumnos interiorizan para la solución inmediata de la situación problemática, muchas veces no se analiza perfectamente si lo que están llevando a cabo es lo correcto o de la mejor manera para obtener resultados de éxito, **por lo que es necesario contemplar el nivel y las estructuras cognitivas en la que se encuentra el aprendiz, buscar y seleccionar las mejores opciones de solución por medio de las mejores estrategias y tomar en cuenta que el alumno no aprenderá solamente para la solución de un examen sino para saber hacer y saber ser.**

Finalmente, podemos hablar de muchos aspectos importantes en torno a la educación que están recibiendo actualmente nuestros educandos, sin embargo, es importante que el cambio sea generado desde la perspectiva de lo que verdaderamente se está requiriendo, una transformación profunda que implica una revolución ideológica, por la cual habría que cuestionar si verdaderamente estamos listos para propiciarla, como nos lo dicen algunos especialistas en la materia, cuando *“cuestionan si realmente estamos frente a una propuesta innovadora o simplemente constituye “un disfraz de cambio”, sobre todo en un contexto educativo que hoy en día se caracteriza por una suerte de compulsión a dicho cambio, que con frecuencia no logra una transformación de fondo.”* (Días Barriga. 2006).

Muchos juzgan el hecho tan complicado de trabajar por medio del desarrollo de competencias, sin embargo, su praxis muchas veces resulta disfuncional, pragmática y reduccionista, ante los hechos que estamos viviendo hoy en día con la educación que reciben los alumnos en las escuelas, como por ejemplo, ante la gran demanda internacional de economías competitivas, la falta de una educación financiera se hace cada vez más enfática pues las personas trabajamos en muchas

ocasiones sin perseguir un objetivo claro, esto lo describe de mejor manera Robert Kiyosaki (2005) en su obra “Padre rico padre pobre”, donde hace una fuerte crítica acerca de la labor que se está haciendo hoy en día en nuestras instituciones, pues no se logra responder a los cambios tan apresurados que se viven en nuestra sociedad.

Definitivamente, no podemos seguir haciendo lo mismo si lo que se busca es el éxito en los propósitos de la educación *“la filosofía de la calidad exige transformar las actitudes de las personas” (IMEE. 2012)*, una cultura del cambio que privilegie a los educandos con nuevas estrategias didácticas como la de las competencias. No obstante, el cambio debe comenzar por los docentes que son quienes vivimos de cerca las dificultades y las potencialidades de todo el sistema educativo y quienes nos enfrentamos día con día a la multiculturalidad de contextos y, de esta manera, y solo así, *“cuando en las escuelas se logre crear las estructuras que permitan desarrollar a las personas, habrá la certeza de estar en una posición privilegiada para proponer lo mismo con los alumnos” (IMEE. 2012)*.

Una vez que se tenga la certeza de comenzar el cambio, podremos estar seguros de que la calidad se avecina ante nuestros ojos, sin embargo, se trata solo de un ciclo o proceso de perfeccionamiento en el que la calidad se consigue solamente una vez que se ha dado solución a un problema que deviene a otros, con elevados estándares de operación. Es entonces, cuando tendremos que llevar a cabo una retroalimentación con la evaluación.

Por último, las competencias que fundamentan muchas teorías psicopedagógicas, vislumbran en lo correcto, pues no existen mejores palabras en las que se pueda definir como las siguientes:

“...La persona no es lo que sabe, sino lo que sabe pensar para hacer...”

6.4.2.- Reflexión crítica de la práctica docente: Entre el deber ser y el ser.

Ciertamente, las situaciones cotidianas determinan la forma en cómo somos profesores, respondiendo a la inmediatez de los acontecimientos que conforman nuestra labor. Es donde se plantea que la docencia es una actividad bastante complicada por ser multifactorial y deliberativa.

197

Dada las circunstancias, es importante mencionar que nuestra labor como moldeadores de seres humanos impregna históricamente las vidas de los alumnos, llenándolos de significados que van formando su identidad e integridad como personas, y posteriormente como ciudadanos participantes del contexto escolar, nacional e internacional. Es claro que, los profesores representamos en la vida de los alumnos un modelo positivo o negativo a ejemplificar que en consecuencia representa un patrón de seguimiento o de partida para nuevas actuaciones.

Es aquí donde vale la pena comenzar a reflexionar, sobre lo que estamos haciendo como maestros, pues nuestra labor deja como resultado el aprendizaje diario e instantáneo de nuestros alumnos, que lejos de formar conocimientos conceptuales les mostramos patrones de conducta a seguir o ignorar (superar), por supuesto que, no podemos dedicarnos a una mera ejecución de una planeación y decir que, cumplimos con nuestra labor integrativa de ser docentes eficientes. Es el punto de partida de donde se cuestiona el significado de ser un buen profesor. Será entonces que, lo es aquel individuo que cumple con lo marcado por la normatividad de acuerdo a parámetros de capacidades, elementos, conocimientos, valores y aptitudes, o aquel que, constantemente reflexiona sobre lo que significa su práctica

diaria como profesor, y que encuentra áreas de mejora y va en búsqueda de sus potencialidades.

Cabe mencionar que todo parte de un distanciamiento de la práctica docente, para poder observar y analizar la manera en cómo desarrolla la relación con los alumnos, marcado o no por el tacto pedagógico, como lo sostiene Max Van (1998) *“El tacto en la enseñanza”*, puesto que, nos plantea un referente teórico que nos permite entender el significado de algunas actuaciones de la práctica cotidiana.

Existen situaciones problemáticas que remiten a una toma de decisiones a veces, improvisadas y en algunas otras, concienzudamente, pero siempre buscando la manera más apropiada de solucionarlo y manejarlo como una condición de mejoramiento, coincidiendo entonces con lo que determina Max Van (1998) como *“problemas pedagógicos”* donde se integran cuestiones, apuros y dificultades de las que el pedagogo hace algo apropiado para el aprendizaje. No obstante, siempre es necesario echar mano de lo que tenemos a nuestro alcance para dar la mejor solución a la situación que nos aqueja, porque las situaciones a las que se enfrenta el profesor en el acto educativo son siempre cambiantes que implican en ocasiones hacer uso de nuestra experiencia, no obstante, de que nada está determinado ante situaciones imprevistas. Es donde Max Van (1998) menciona que de *“una actuación inmediata se da una actuación improvisada inmediata”*, resultado de una autopercepción aumentada y atenta al detalle.

Los alumnos, son grandes perceptores de todo lo que este plantado ante ellos, lo cual lleva a reafirmar así mismo, lo que nos dice Van (1998) con que *“ciertas características o hábitos de la enseñanza y la relación con los alumnos podrían describir mejor el término “estilo” que tiene que ver con la “personificación” externa de la persona.*

Ante la diversidad de experiencias cotidianas, *“normalmente un profesor o padre no tienen tiempo para reflexionar, deliberar y luego decidir, por lo que, a menudo comete errores”* (Van, 1998). Por consiguiente, ante una experiencia no grata es preciso dialogar abiertamente, lo que resulta bastante benéfico, pues se refuerza la empatía, comprensión y comunicación con el grupo (o involucrados), lo cual reforzó la comprensión pedagógica con el tacto pertinente.

Hablar del dinamismo que se lleva a cabo dentro del aula escolar, refiere al papel que, en la didáctica, vincula la actividad docente, estudiante y contenidos programáticos. Por ello, es necesario mencionar que desde tiempos muy remotos la educación estaba caracterizada por la mera transmisión de conocimientos, exponiéndolos para su ejecución memorística, donde, además, *“las estrategias didácticas se centran en la presentación de la información del tema, pretendiendo que los alumnos la escuchen, la lean o la escriban al dictado o a la copia.”* (FUENTES. 2007; Pág. 55) Se cuestiona, por lo tanto, la forma de aprender de la gran mayoría de nuestros alumnos, sin pretender en sí mismo, ubicar la razón por la cual son utilizados dichos métodos, estrategias o técnicas.

En muchas ocasiones es el docente quien da muestra de cómo los alumnos desarrollen su aprendizaje, proponiendo las formas mediante el ejemplo. De ahí, el cómo exigirles a los "APRENDICES", cumplimiento, razonamiento, responsabilidad, investigación, etc., cuando el profesor no comienza por mostrar y volverse parte de dichas competencias. De tal manera que, se llega a la premisa de que ***el cambio comienza por el docente***, sin dejar a un lado que, el centro del acto educativo es el alumno.

Bajo el enfoque constructivista *“se espera que el estudiante, como resultado de su paso por las instituciones educativas, aprenda a aprender, a colaborar, a comportarse de forma ética, responsable y solidaria, a resolver problemas, a pensar y recrear el conocimiento.”* (DIAZ. 2002; p.2). Por ello, es importante mencionar que se realiza una pausa en sentido práctico para entender que el proceso de educación

y además la profesionalización del docente, se encuentran en constante construcción, por lo que, efectivamente se lleva a cabo la docencia reflexiva de manera particular, abordando aquellos aspectos relevantes que nos ayuden a explicar la didáctica de la labor diaria.

No obstante, a pesar de algunos años de antigüedad, se reitera un análisis constante de la práctica y profesionalismo, que no es una tarea fácil ni reduccionista y ni mucho menos estática, pues el mejoramiento se pretende con el día a día, como lo es la educación. Sin embargo, el proceso ya se inició y se puede adelantar sin concluir que, *“el mundo mismo, lo que existe a nuestro alrededor y en nuestro propio interior, nunca es unilateral”* (HESSE en la obra Siddhartha. 1992)

VII.- BIBLIOGRAFÍA

Antúnez, Serafin. (1993). "Teoría y práctica de la gestión escolar" Revista aula de Innovación educativa (Versión electrónica) Departamento de Didáctica y Organización Escolar (Universidad de Barcelona)

201

Astorga, y Bart Vander B. (1993.). "Los pasos del diagnóstico participativo. Manual de diagnóstico participativo". Humanitas. Buenos Aires.

Borsotti, Carlos. (2009). "Temas de metodología de la investigación en Ciencias Sociales empíricas". Argentina.

Brown, S.Y. (2013). "Evaluación de habilidades y competencias". Madrid: Narcea, S.A. de Ediciones.

Cardoso, Mayra. (2014). "Una cultura para la resolución del conflicto". ENSM. México, D.F.

Castro Rubilar. (2013)." Manual para el diseño de proyectos de gestión educacional". Universidad del Bío-Bío, Departamento de ciencias de la educación.

Cynthia Klingler. (2000). "Psicología Cognitiva", Estrategias en la práctica docente. Interamericana de México; Mc Graw Hill.

Delors Jacques (2008). "La educación encierra un tesoro". México; Siglo veintiuno editores.

DÍAZ, Frida, et al. Metodología de diseño curricular para educación superior. Trillas, México, 2007 DÍAZ BARRIGA, J. Ángel (coord.). "La investigación curricular en

México. La década de los noventa”. Consejo Mexicano de Investigación Educativa, México, 2003.

Díaz, Frida. (2010). “Estrategias docentes para un aprendizaje significativo: Una interpretación constructivista”. Tercera edición. México; Mc Graw Hill

DÍAZ, Frida. (2006). “Enseñanza situada, vínculo entre la escuela y la vida”. México. Mc Graw Hill.

DÍAZ, Frida, et al. “Metodología de diseño curricular para educación superior”. Trillas, México, 2007 DÍAZ BARRIGA, J. Ángel (coord.). “La investigación curricular en México. La década de los noventa”. Consejo Mexicano de Investigación Educativa, México, 2003.

DÍAZ, Frida y Hernández Rojas Gerardo. Estrategias docentes para un aprendizaje significativo; una interpretación constructivista. Edit. Mc Graw Hill. 2ª. Edición. 2002. México.

Elizondo, Aurora. (2001) “La nueva escuela, II” (Dirección, liderazgo y gestión escolar) México, D.F.; PAIDÓS

Evans, Elizabeth. (2010). “Orientaciones metodológicas para la Investigación-Acción. (Propuestas para la mejora de la práctica pedagógica)”. Biblioteca Nacional del Perú. Ministerio de educación; Dirección de investigación, supervisión y documentación educativa.

Ferreiro, Ramón. (2012). “Cómo ser mejor maestro. El método ELI”. México. Trillas.

FERREIRO, Ramón. (2009). “El ABC del aprendizaje cooperativo (Trabajo en equipo para aprender y enseñar)”. México. Trillas.

FERREIRO G. Ramón. (2008). “La mediación pedagógica”. Costa Rica., Revista Posgrado y Sociedad. 72-88 pp.

Fierro, Cecilia. (1999) "Transformando la práctica docente. "(Una propuesta basada en la investigación- acción). México, D.F.; PAIDÓS.

Fuentes, María. (2007). "Las competencias desde la perspectiva interconductual". México

Fuentes Navarro y María Teresa. (2007). "Las competencias desde la perspectiva interconductual". México.

García R., Laura J. (2000) "AUTOBIOGRAFIA PROFESIONAL UNA VÍA PARA LA AUTOFORMACIÓN DOCENTE" Revista Diálogo Educativo, vol. 1, núm. 2, julio-diciembre, 2000, pp. 1-8 Pontificia Universidad católica de Paraná Paraná, Brasil

Guisan S., Carmen y Marín G Ma. Ángeles. (2001) "El diagnóstico en el proceso enseñanza-aprendizaje. Cómo realizar un diagnóstico pedagógico". Alfaomega. México.

Hargreaves, Andy. (2000). "Una educación para el cambio". México; Ediciones Octaedro

Hernández S., Roberto. (2010). "Metodología de la investigación". McGraw Hill. México D.F.

Iglesias, Rosa Ma. (2007). "Propuestas didácticas para el desarrollo de Competencias a la luz del nuevo currículum de preescolar." Trillas; Asociación mundial de educadores infantiles

Instituto Mexicano para la Excelencia Educativa. (2002). "Estrategias Didácticas para el desarrollo de Competencias". México. Trillas.

Instituto Mexicano para la Excelencia Educativa. (2012). "Estrategias didácticas para el desarrollo de competencias". México; Trillas.

Klingler, Cynthia. (1985). "Psicología Cognitiva: Estrategias en la práctica docente". México; Mc Graw Hill Interamericana.

Kiyosaki Robert. (2005). "Padre rico padre pobre". Aguilar. México.

López Vargas, Omar. (2010). "Efecto de un andamiaje para facilitar el aprendizaje autorregulado en ambientes hipermedia". Revista Colombiana de Educación, núm. 58, enero-junio. Universidad Pedagógica Nacional. Bogotá, Colombia.

Lozano Andrade y Mercado. (2009). "Como investigar la Práctica Docente". México. D.F.; ISEIM.

Mckernan, James. (2010). "Porque y Como hacer Análisis de Discurso". Ediciones Morata.

Perrenoud Philippe. (2006). "Construir competencias desde la escuela". Santiago de Chile. Ediciones Noreste; J.C Sáez Editor.

Perrenoud Philippe. (2008). "Construir las competencias, ¿es darles la espalda a los saberes?". Revista de Docencia Universitaria, monográfico: Formación centrada en competencias.

Perrenoud, Philippe. (2004). "Diez nuevas competencias para enseñar". España.

Pozner, Pilar. (2000) "Gestión educativa estratégica". Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación. Buenos Aires. UNESCO.

Pujadas Juan. (1992) "El método biográfico: El uso de las historias de vida en ciencias sociales". México; Centro de investigaciones Sociológicas.

RUIZ CUÉLLAR, “La Reforma Integral de la Educación Básica en México (RIEB) en la educación primaria: desafíos para la formación docente”. Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado, vol. 15, núm. 1, 2012, pp. 51-60 Asociación Universitaria de Formación del Profesorado Zaragoza, España

Sacristán, Gimeno. (1993). “Comprender y transformar la enseñanza”. Revista Complutense de Educación; Vol. 6 No. 1 (1995). Universidad Complutense de Madrid.

SAVATER Fernando. (1997). “El valor de educar”. México, DF., IEESA. Pp.244.

S.J. Taylor y R. Bogdan. (1987). “Introducción a los métodos cualitativos de investigación”. Barcelona; PAIDÓS.

Sánchez Vergara María. (2012). “Estrategias didácticas para bachillerato y nivel superior. Desarrollo de competencias”. Trillas.

SEP. (2013). “Fortalecimiento del papel del maestro”, Cuadernos para la actuación del maestro. México; Biblioteca para la actualización del maestro

SEP. PLAN DE ESTUDIOS 2011. Educación básica. México, D.F.

SEP. “Programa de estudios 2011. Educación secundaria, Ciencias”.

SEP. “Modelo integral para la formación profesional y el desarrollo de competencias del maestro de educación básica”. Subsecretaría de educación superior. Octubre de 2009

SEP. PLAN DE ESTUDIOS 2011. Educación básica. México, D.F. Pp. 93.

SEP. (2012). “Herramientas para la evaluación en Educación Básica”. Subsecretaría de Educación Básica. México, D.F.

SEP. (2010). "Modelo de Gestión Educativa Estratégica". México, D.F.

Subsecretaría de educación superior. (2009). "Modelo Integral para la Formación Profesional y el Desarrollo de Competencias del Maestro de Educación Básica". Dirección general de educación superior para profesionales de la educación Dirección de desarrollo académico. Octubre de 2009.

Subsecretaría de educación superior. (octubre de 2009). "Modelo Integral para la Formación Profesional y el Desarrollo de Competencias del Maestro de Educación Básica". Dirección general de educación superior para profesionales de la educación. Dirección de desarrollo académico.

Tedesco, Juan. 10 al 12 de marzo de 1997. 45ª. Conferencia internacional de educación. Santiago de Chile; Seminario internacional de formación de profesores.

UPN. (2009). "Programa de Maestría en Educación Básica. Competencias Profesionales para la Práctica en la Educación Básica".

Van Max. (1998). "El tacto en la enseñanza." El significado de la sensibilidad pedagógica. Cap. 5: La práctica pedagógica. Barcelona; Paidós.

Viera Torres. (2003). "El aprendizaje verbal significativo de Ausubel. Algunas consideraciones desde el enfoque histórico cultural". Universidades, núm. 26, julio-diciembre. (Unión de universidades de América Latina y el Caribe. Organismo Internacional.) Pp. 37-43

OCDE. "Estudios económicos de la OCDE en México". Enero 2017. Tomado de www.oecd.org/surveys/economic-survey-mexico.htm El estudio se publica bajo la responsabilidad del Comité de Análisis Económico y del Desarrollo.

VIII.- REFERENCIAS METODOLÓGICAS.

Cuadros referenciales.	Pág.
1. Procesos que comprenden la Ruta de Mejora Escolar.	69
2. Elementos del diagnóstico pedagógico.	73
3. Elementos que intervienen en un diagnóstico.	77
4. Diseño del proyecto de Intervención curricular.	130
5. Metodología para el desarrollo de la planeación institucional.	132
6. La planeación didáctica.	134
7. Gestión escolar.	136
8. Claves para la organización de centros escolares	137
9. Árbol de problemas.	141
10. La evaluación basada en competencias.	189
Esquemas.	
1. Labor docente en la planeación.	33
2. Principios pedagógicos que se centran en la planificación.	36
3. Organigrama de la escuela.	54
4. Promedio general de la escuela.	57
5. Sistema básico de mejora de la educación básica.	69
6. Metodología del diagnóstico.	80
7. Primeras líneas de acción.	83
8. Líneas de acción de profesionalización.	95
9. Dimensiones de la problemática.	97
10. Jerarquización de las problemáticas.	99
11. Secuenciación del desarrollo de competencias.	113
12. Consecución cognitiva de una competencia.	126
13. Elementos de una planeación por competencias.	127
14. Dimensiones de la problemática.	139
15. Líneas de acción para el desarrollo de secuencias didácticas.	148
16. Ruta metodológica de la intervención.	156
Graficas.	
1. Tendencias de la población atendida.	50
2. Vivienda.	50
3. Apoyo en tareas.	52
4. Familias.	52
5. Matricula de ingreso.	55
6. Matricula de egreso.	56
7. Matricula de ingreso y egreso por grado escolar.	56
8. Promedio general.	57
9. Índice de certificación.	57
Testimonios.	
Opinión 1 Docente de Historia (01-DH)	48
Opinión 2 Docente de Química (02-DQ)	61

Opinión 3 Directora (03-D)	76
Opinión 4 Docente de Historia (04-DH)	77
Opinión 5 Directora (05-D)	87
Tablas.	
1. Formación profesional de la plantilla docente.	55
2. Ingreso a nivel medio superior.	58
3. Causas y consecuencias de no implementar la planeación.	60
4. Estadística del muestreo.	82
5. Modelos de gestión educativa estratégica.	122
6. Fases de implementación del programa de intervención.	153
7. Metas e indicadores de logro de la evaluación de la estrategia.	158
8. La evaluación formativa.	184
9. Funciones en la educación contemporánea.	188
Infografías.	
1. El diagnóstico como primer paso del trabajo etnográfico.	72

IX.- ANEXOS

FORTALEZAS 1	OPORTUNIDADES 2	DEBILIDADES 3	ACTITUDES O AMENAZAS 4
Preparación -Conocimiento del tema	Formación continua -Actualización	Dosificación de tiempos	Desinterés de los alumnos al estudio
Profesionalismo	Abierto a la posibilidad de mejora continua -Propuestas de trabajo administrativo y pedagógico	Formas de evaluación	Incertidumbre de los padres de familia -Poco compromiso de los mismos -Intromisión en lo pedagógico
Trabajo colegiado		Poco conocimiento de la normatividad	Poco profesionalismo de los compañeros
Iniciativa -Emprendedor de proyectos			Carga administrativa
Motivador			Experiencia laboral
Disposición y adaptación de la gestión educativa, siempre y cuando sea algo justo y dentro de la legalidad -Comisiones -Perfil no indicado			No desempeñar mi perfil de preparación

Cuadro 1. Análisis FODA de mi práctica docente.

Instrumento de indagación para alumnos.



El que suscribe C. Profesor Gilberto Cortes Betanzos de la asignatura de Ciencias II y III, solicita a usted de la manera más atenta, pudiera brindar su apreciable opinión, respondiendo brevemente las siguientes preguntas sobre el servicio de educación prestado a usted.

El propósito del presente instrumento se avoca solamente a la obtención de información para fines personales de introspección del trabajo realizado, y como parte de un estudio cualitativo de posgrado.

210

¿Qué y para qué consideras que debes aprender?

¿Cómo te gustaría aprender?

¿Cuáles son las conductas (acciones) de tus profesores que no te agradan?

Aspectos que consideras positivos de tu escuela:	Aspecto que consideras negativos de tu escuela:

Aspectos que consideras positivos del maestro de Ciencias:	Aspecto que consideras negativos de tu maestro de Ciencias:

Instrumento de indagación para padres de familia.



El que suscribe Profesor Gilberto Cortes Betanzos de la asignatura de Ciencias II y III, solicita a usted de la manera más atenta, pudiera brindar su apreciable opinión respondiendo brevemente las siguientes preguntas sobre el servicio de educación prestado a su hijo.

El propósito del presente instrumento se avoca solamente a la obtención de información para fines personales de introspección del trabajo realizado, y como parte de un estudio cualitativo de posgrado.

Desde su perspectiva ¿Cuál es la razón por la que espera que su hijo concluya su educación secundaria?

¿Qué y para qué considera que debe aprender su hijo (a)?

Generalmente la comunicación entre padres de familia y profesores sobre rasgos diversos de su hijo (a), se lleva a cabo por ejemplo por medio de recados en la libreta. ¿Qué otras alternativas para la comunicación sugiere usted?

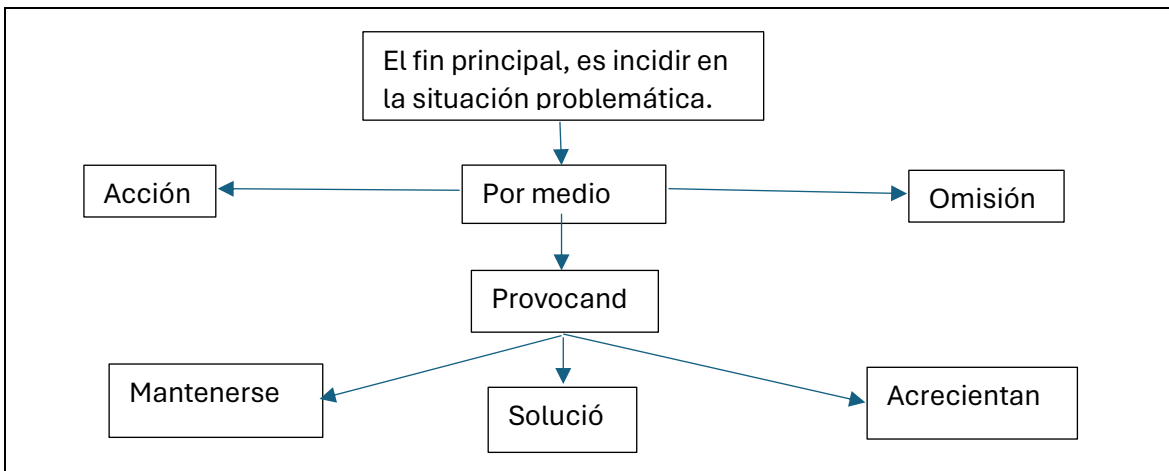
¿Consideras que la escuela brinda las oportunidades eficientes con usted para participar en la enseñanza de su hijo (a)?

¿Por qué?

Si usted ha tenido hijos o familiares con anterioridad dentro de esta institución podría comentar ¿Qué es lo que más le ha gustado del servicio que ofrece la escuela?

Felicito a la escuela por:	Sugiero que la escuela:

Producción de conocimiento de la problemática.	Formulación.
Problemática metodológica. Axiológico Ontológico Mental Lingüístico	Se describe con la mayor precisión posible. Los motivos por los cuales la situación resulta insatisfactoria. Todos los elementos fácticos (teóricos o empíricos) que le componen.



EL DISEÑO DE INVESTIGACIÓN. INTERVENCIÓN EDUCATIVA.

Con base al proceso de titulación de la UPN 098. MEB	Con base al planteamiento de Antonio Navarrete Mosqueda.
<ol style="list-style-type: none"> 1. Presentación. 2. Problemática en el ámbito educativo. 3. El contexto de la política educativa. 4. Contexto situacional. 5. Diagnóstico. 6. Planteamiento del problema. 7. Marco teórico. 8. Diseño de la intervención. <ul style="list-style-type: none"> ✓ Informe de resultados. ✓ Fase de implementación. ✓ Desarrollo y evaluación de las actividades. ✓ Balance general de la intervención. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Identificación de la situación. 2. Diagnóstico. 3. Medidas y razones pertinentes. 4. Objetivos de intervención. (que se pretende y que se espera lograr / DENOMINACIÓN DEL PROYECTO.) 5. Elaborar estrategias. Resolución gradual (especifican las formas y acciones concretas con orden lógico y efectivo). 6. Determinar las condiciones y aplicación del proyecto (recursos, tiempos, participantes, evaluación, seguimiento). 7. Autorización del proyecto.

LA GLOBALIZACIÓN Y SU IMPACTO EDUCATIVO CULTURAL EN EL MÉXICO POSMODERNO.

Alicia Medina Carrera
Natividad Bernal Lucas
Benemérita Universidad Autónoma de Puebla.

Cuadro de doble entrada. Referente del constructo: Índice de la Calidad Educativa.

DESCRIPCIÓN DE ESTÁNDARES DE CALIDAD EDUCATIVA.	PERSPECTIVAS, PROPUESTAS Y FACTORES PARA EL DESARROLLO DE LA CALIDAD EDUCATIVA.
Las reformas deben adecuarse a las necesidades de este mundo cambiante de realidades globalizadas	La educación es el medio que tenemos como individuos y como sociedad para transformar y mejorar nuestro entorno. Mejorar la convivencia democrática. Abrazar a la diversidad.
Sin duda hay que invertir más en educación, pero con lo que estamos gastando en educación podríamos obtener como país mejores resultados.	La mejor inversión que puede hacer un gobierno es fortalecer un sistema educativo considerando y formulando estrategias, objetivos, metas y acciones congruentes. Planeación E.
Aspectos que ayudan a explicar el fracaso escolar de los estudiantes mexicanos: el abundante gasto de dinero no garantiza el éxito; el margen de maniobra de las autoridades es marginal; el sistema mexicano refuerza las diferencias sociales, disposición para las tecnologías.	Actuación pública que permita liberar al sistema educativo nacional. Hay que volver a poner la educación en manos de la sociedad. Ciudadanizar la educación. Recuperar el papel de los padres de familia, y de los profesores vocacionalmente orientados y profesionalizados.
Los maestros son reclutados en función de intereses políticos, para perpetuar un sistema corporativista de administración de la educación.	L esperanza de que la educación contribuya a contrarrestar las rupturas en el tejido social. Se acepta que si una sociedad progresa es porque en la educación esta su pivote principal.
Los maestros en EU son reclutados en el tercio de estudiantes universitarios con más bajos resultados. Por contraste los países exitosos en educación hacen lo contrario.	Si se toman alumnos con talentos y capacidad media, y se les asignan profesores que estén en el 20% superior de lo mejor valorado, los alumnos se colocan en el 10% con mejores califi.
Lucha contra los fenómenos de exclusión que con frecuencia aparecen como inevitables secuelas de los procesos de globalización. Agente de socialización diferencial.	"La calidad de un sistema educativo no puede ser mejor que la de sus profesores". La selección del profesorado es determinante para la calidad educativa.
Una de las formas más sutiles de contribuir a la exclusión social es generar, dentro de una misma sociedad, distintos procesos de socialización, con sus particulares valores, lenguajes.	La educación debe orientarse a propiciar el que se entiendan las implicaciones de ser un ser humano. Entender la unidad y la diversidad.
La globalización suele ser considerada una amenaza para la diversidad cultural y lingüística.	Conseguir buenos profesores depende de cómo se les selecciona y se les forma.
Lo que en un momento se denominó instrucción, es decir, la enseñanza de habilidades y conocimientos para desempeñar un oficio, vino a configurarse como el fin fundamental de los procesos educativos escolares, dejando en el olvido la función verdaderamente educativa que corresponde a las acciones a la formación del ciudadano.	Cuando las cosas van mal lo primero es detectar los problemas. Algo que si es determinante y que los países destacados siempre hacen, es intervenir pronto y siempre. En Finlandia, uno de cada tres alumnos recibe clases individuales de apoyo, lo que significa que uno de cada siete profesores se dedica a ayudar a alumnos que se pueden quedar atrás. En Singapur se imparten lecciones extras al 20% de alumnos retrasados.
Muchas de las situaciones sociales y ecológicas son producto de haber pasado por alto la esencia de la formación del hombre	Debido a la globalización, el manejo de las TIC es un requerimiento para el mundo laboral. Política nacional de reorganización institucional.
No se favorece la inteligencia crítica y la apertura a las novedades, innovadoras. Educación transmisionista, memorística y repetitiva.	Favorecer que el educando eleve su nivel de conciencia y autoconciencia, fomentando en él, el asombro, la curiosidad, el deseo de descubrir y la capacidad de interpretar, explicar y criticar.
Resquebrajamiento e inexistencia de relaciones entre la Universidad, Estado, Sociedad y Sector productivo.	Práctica educativa humanista, fundamental para empezar por convencernos de que todos, como ciudadanos somos educadores. Conciencia ético-antropológica y social.
Las Universidades pierden credibilidad, debilitan su pertinencia social y se convierten en instituciones con dinámica de rutina y adormilamiento.	La reconceptualización y universalización cambia el rol del docente. Productor de conocimiento y un profesional capaz de convertir la voluminosa información en conocimiento útil.
En medio de un mundo que reclama acciones y cambios. No hay avance tecnológico sin desarrollo científico.	La universidad como institución dedicada a la producción de conocimientos está en la obligación de introducirnos en la Modernidad. Preparar profesionales competitivos.
Los criterios de mercado se imponen sobre los del estado.	Pensar que el desarrollo económico debe servir al hombre y no esté al desarrollo.

