



GOBIERNO DEL ESTADO DE HIDALGO
SECRETARIA DE EDUCACIÓN PÚBLICA DE HIDALGO
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL - HIDALGO



MAESTRÍA EN EDUCACIÓN CAMPO PRÁCTICA EDUCATIVA

T E S I S

**La influencia del director en el logro educativo de una escuela
vespertina.**

QUE PARA OBTENER EL GRADO DE
MAESTRA EN EDUCACIÓN

PRESENTA:

MARÍA CANDELARIA FLORES MÁRQUEZ

DIRECTOR DE TESIS:
MAESTRO LAURO REYES TAVERA

TULANCINGO DE BRAVO, HGO.

OCTUBRE 2021

Dedicatorias

A ese ser supremo, por la oportunidad
de permitirme disfrutar a cada instante
de este maravilloso mundo ¡Gracias!

A los ángeles que me dieron la vida,
por el inmenso amor que depositaron en mí,
por ser, el mejor ejemplo de vida.

A mis hijos amados,
porque el amor que me prodigan, ilumina mi vida;
por su motivación y apoyo incondicional para lograr
esta meta.

A mis asesores y lectores de posgrado, por la confianza,
acompañamiento profesional siempre atento
y por la sabiduría en reflexión compartida en esta institución
de la que orgullosamente, egreso por segunda vez.

Con agradecimiento profundo al director y personal docente
de la institución educativa que abrió sin medida,
las puertas físicas y humanas
para la realización de esta investigación.

Índice

INTRODUCCIÓN

PERSPECTIVA METODOLÓGICA

a). La naturaleza de la investigación	21
b). El trabajo de campo, dificultades de acceso	22
c). Los informantes clave.	27
d). Las técnicas de investigación (Enfoque, técnica e instrumentos de investigación).....	29
e). Técnicas e instrumentos para la recogida de datos.....	31
-La observación participante.....	31
-La entrevista a profundidad.....	33
-La encuesta.....	34
e). Organización de datos.	35
f). Análisis e interpretación de datos.	36
g). Organización del trabajo final.	37
h). Tesis	38

CAPÍTULO I

El director y los docentes en la escuela.....	41
1.1. Ubicación geográfica y cultural.	41
1.2. La institución escolar.	43
1.2.1. El edificio escolar.....	45
1.2.2. Una escuela de turno vespertino: una historia de transición.....	49
1.3. Los protagonistas de la práctica educativa.	58
1.3.1. Los alumnos y su procedencia.....	58
1.3.2. El equipo pedagógico	60
1.3.2.1. Un director con convicción.	61
1.3.2.1.1. El director y la gestión escolar.....	64
1.3.2.1.2. Un liderazgo directivo que eleva la calidad educativa.	68
1.3.2.2. Los docentes, experiencia y profesión.....	74
1.3.2.2.1. La elección de la profesión para la docencia.....	76
1.3.2.2.2. La experiencia de los docentes en la institución	80

CAPÍTULO II

SENTIDO Y SIGNIFICADO DE LA PRÁCTICA EDUCATIVA	85
2.1. La práctica educativa y el acompañamiento del director.	87
2.1.1. Del director y docentes: Pensamientos, creencias y conocimientos sobre la enseñanza	91
2.1.2. La planeación didáctica.....	96
2.2. La interacción para el aprendizaje en el aula.....	105
2.3. Evaluación, un proceso para valorar el aprendizaje.	112

CAPÍTULO III

DEL LOGRO ESCOLAR, UN FACTOR QUE DA PRESTIGIO.....	121
3.1. Del logro escolar, un proceso de innovación	122
3.1.1. El logro educativo.....	130
3.2. El rendimiento escolar, garante de prestigio social.	134
3.3. Las competencias docentes, capacidades para la mejora de la práctica educativa.	145
3.3.1. Las competencias en el contexto de la sociedad líquida	147
3.3.2. Las competencias docentes en relación con los logros educativos.....	152

CONCLUSIONES

Consideraciones

Referencias

Anexos

INTRODUCCIÓN

El fenómeno educativo en México, en tanto hecho social, se encuentra en un momento crítico; y la formación educativa, por ende, en crisis, a causa de las coyunturas sociopolíticas y culturales de que ha sido objeto a través de la historia; y en el presente, con un énfasis, que se desborda en las instituciones educativas ante los problemas sociales y la incertidumbre, donde quienes intervienen en ella de manera consciente o inconsciente, asumen y resuelven a su manera estas confusas situaciones del mundo de la vida, con un dinamismo imposible de detener la fluidez de la modernidad líquida.

Tal escenario, suscita la presente investigación centrada el análisis de la realidad, en medio de esta vorágine, en una escuela primaria urbana, turno vespertino, fundada bajo el estigma de la “*desigualdad, el rezago y las inequidades*” (García, Navarro y Guzmán, 2007, p. 78), en un área del centro de la ciudad de Tulancingo; donde se pone al descubierto una práctica educativa que sirve de ejemplo para cambiar la tradición cultural de las escuelas de este turno, al dar cuenta de que el director ejerce una influencia importante en el logro educativo que esta escuela tiene actualmente, cuya evidencia está en las acciones que desarrolla en la práctica educativa y como resultado de la reflexión de que, en el presente inmediato, se observa en la institución, un estado de transformación de la cultura escolar.

Esta transformación se muestra en el habitus (Bourdieu, 1991 citado por Martínez, 2017, p. 75) actual de las cosas, en la satisfacción de los agentes educativos de la institución y la sociedad circundante, donde la institución es reconocida por haber alcanzado un nivel *excelente* en el rendimiento escolar, que ha redituado en la mejora del logro educativo, otorgándole a la institución un “*valor añadido*” (Gutiérrez, Chaparro y Azpillaga, 2017, p.43-44), como una escuela primaria de prestigio, cambiando el imaginario social de la misma.

La tesis parte del reconocimiento de la práctica educativa como un fenómeno social multidimensional complejo, que, en la inmediatez y la incertidumbre, no

encuentra en la mayoría de las instituciones educativas, un espacio sólido para afianzarse y sentar las bases para una formación educativa sólida, toda vez que, en medio de esta liquidez que se desborda, las huellas de centralismo y rigidez, deforman los fines de la educación y con ello a la sociedad.

Lo anterior suscita la urgencia de gestionar la educación en la escuela primaria de una manera distinta, transitar entre lo rígido y simple de una manera dialéctica, a lo emergente y complejo, para insertarse en este nuevo paradigma, que toma como reto la crisis ecosocial, para orientar la formación escolar con un nuevo enfoque, que modifica la relación del objeto de conocimiento con el sujeto que aprende y del sujeto con el sujeto. Implica para los equipos pedagógicos, asirse de un pensamiento complejo, dialéctico y hermenéutico para contribuir en gran medida en la formación de los alumnos y en su propia formación continua (Gómez, 2010, p. 3-14)

De esta forma, la socialización dentro de la institución escolar, caminará con pasos sólidos hacia el logro de procesos de enseñanza aprendizaje que se integren de manera significativa y prospectiva en los fines de la educación prescritos en el orden constitucional del artículo (art.) 3° y la Ley General de Educación (LGE), que declaran el derecho a la educación de todo individuo tendiente al desarrollo armónico de todas sus facultades, para alcanzar el bienestar de todas las personas, contribuyendo en el mejoramiento y transformación de la sociedad en la que se desenvuelve (Art. 3° Constitucional y LGE, art. 1 y capítulo II art. 1 y 5).

Con estos principios, la educación, comprendida como un proceso social complejo, mediante el cual los seres humanos adquieren las competencias que les permiten desarrollarse armónicamente en sus dimensiones cognitiva, afectiva, social, política, espiritual, ética y estética, contiene elementos que le permiten al sujeto, construir sus propios conocimientos, transformándose a sí mismo y a la sociedad, con libertad crítica y creatividad, actuando con eficiencia en la inmediatez y ante la incertidumbre de las circunstancias que se le presenten en el mundo de la vida.

De tal forma, ha de desarrollarse en condiciones pertinentes de educabilidad dentro de las instituciones escolares mediante la práctica educativa, que ha de cumplir su función formadora, afectando, tanto a los educandos, como al resto de la comunidad escolar, específicamente a los agentes educativos que enarbolan la práctica educativa en los centros escolares, es decir, al director y los docentes en tanto que, en la misión de continuar la integración del niño al mundo social, son quienes aportan con su ejercicio, a la conformación de la realidad social y cultural de los distintos grupos humanos.

Por lo tanto, es importante hacer la reflexión centrada en el director y los docentes de la escuela, sin dejar de observar al resto de los agentes que convergen en la práctica educativa, respondiendo a lo largo del estudio:

¿Quién es el director? ¿Cómo es que llega a ser dirigente de esa escuela? ¿Cuáles son sus motivaciones en la función que realiza? ¿Qué tipo de liderazgo y de gestión escolar ejerce? ¿Cuál es su rol en la práctica educativa que se realiza al interior de la escuela? ¿Quiénes son los docentes? ¿Cuál es su rol en la escuela? ¿Cómo es su relación con el director de la escuela, alumnos, padres de familia? ¿Qué hacen para desarrollar su práctica educativa? ¿Cómo la realizan? ¿Qué impacto tiene la práctica educativa del director en ellos, dentro y fuera del centro escolar?

En atención a las premisas anteriores y los cuestionamientos, el desarrollo de la investigación que da cuenta de la tesis, se centra en estos tópicos, como resultado de los hallazgos de la entrada al campo, donde se observa en el ambiente de trabajo, la recurrencia en todas las percepciones y actividades de los docentes, la figura del director, dando origen así a la tesis:

La influencia del director en el nivel de logro educativo de una escuela primaria vespertina.

El objetivo principal es analizar la práctica educativa en función de la importancia que tiene el director en el nivel de logro educativo que ha alcanzado la institución,

develando nuevos saberes sobre la complejidad de esta actividad y el tipo de roles y actitudes del director en la misma, haciendo posible la transformación de la escuela.

Se descubre una escuela primaria vespertina que a lo largo de diez años aproximadamente ha cambiado su imagen, para ser ahora, una institución de prestigio ante la sociedad y en el ámbito educativo, toda vez que las escuelas de este turno, difícilmente logran obtener un buen nivel de logro escolar, con respecto, por ejemplo, a la escuela matutina que opera en ese mismo inmueble y al resto de las escuelas primarias tanto matutinas como vespertinas pertenecientes a la misma región geográfica.

La investigación da cuenta dentro del apartado metodológico, de los avatares suscitados en el transcurso de la investigación para la investigadora, dentro de un estudio cualitativo con un enfoque etnográfico, cuya flexibilidad y apertura en un proceso dialéctico, acompañado de la utilización de diferentes herramientas, condujo a cambiar el foco de investigación, al dar cuenta de que el director se encontraba inmerso, activo de una manera significativa y trascendental, tanto a través de la práctica educativa como en la práctica docente.

Se vuelca la mirada investigativa en el director, su hacer cotidiano y las consecuencias de este hacer en la imagen de la escuela, a través de la descripción interpretativa (hermenéutica) de las realidades en el ámbito escolar, su estructura y dinámica, que dan sentido y significado al papel que desempeñan los agentes educativos, descubriendo “*importancia que tienen [...]el contexto, la función y el significado de los actos humanos*” (Martínez, 2007, p. 8) en la práctica educativa mediante la actuación del director

En la investigación se analizan los elementos que confluyen en la actividad multidimensional de la práctica educativa, desde la historia de la fundación de la escuela con su ubicación en el centro de la ciudad, hasta la reflexión de la práctica educativa que se realiza, dentro de una realidad social diversa; pero que comparte las mismas metas, mediante un liderazgo directivo que se desempeña dentro de un

enfoque que se enmarca dentro del paradigma emergente o de la complejidad (Gómez, 2010 y Chacón, 2014).

Las palabras clave que movilizan esta investigación son: *práctica educativa, docentes, director, logro escolar, logro educativo, competencias, liderazgo, rendimiento académico, paradigma de la complejidad o emergente, liderazgo transformacional y gestión educativa.*

En el capítulo I, titulado *Los agentes educativos en la escuela*, se inicia con la descripción geográfica, cultural y social de la institución vespertina, como una institución que se funda en el año 1972, con el estigma de un imaginario social que cualifica a la institución como *de niños pobres, donde casi no aprenden y los maestros casi no enseñan*, producto de las razones de fundación y caracterización de este tipo de escuelas en la historia político-social de nuestro país, donde prevalecía, un bajo nivel de logro educativo en los alumnos, quienes se caracterizaban por situaciones de extraedad o problemas de disciplina, así como contar con directores y docentes con bajas expectativas (Cárdenas, 2011, p.807-808).

En este contexto, se narran las características de una institución, cuyo inmueble se comparte con otra escuela primaria de turno matutino, un espacio pequeño pero adecuado para el servicio educativo. Las observaciones dan cuenta de su ocupación por parte de la comunidad escolar, con normas de disciplina y participación de todos de una manera organizada, pero con libertad, en una cultura donde el cuidado de todo y de todos, es responsabilidad compartida.

La descripción de los agentes educativos, inicia con los alumnos y sus padres o tutores, con características diversas en cuanto al nivel socioeconómico y cultural, como en cualquier otra escuela primaria general, resaltando la existencia de un número muy bajo de familias pertenecientes a algún grupo étnico.

Se continúa con el director y los docentes informantes (en total 7), con un papel relevante en el estudio, por los roles que desempeñan y sus características

laborales, ya que, excepto un docente, todos trabajan su doble turno cotidianamente, con diferente tiempo de antigüedad en esta escuela vespertina, características coadyuvantes que influyen en el tipo de práctica que se realiza en esta escuela vespertina.

Al respecto, se relatan recortes biográficos de los docentes en cuanto a su historia para la formación docente y en la práctica educativa que realizan, dando cuenta de un equipo docente también diverso, en cuanto a la existencia de docentes de la *vieja guardia*, que se convierten, a lo largo de la investigación, en informantes clave; así como la existencia de docentes jóvenes en proceso de formación docente en la práctica, cuyas dudas y miedos limitan un poco su proceso de formación profesional.

Se devela en este espacio, la satisfacción de los docentes por trabajar en esta escuela y del trabajo que realizan; la razón principal es la motivación, acompañamiento, asesoría en la práctica educativa, atención y consideraciones que reciben del director, en un ambiente favorable para el aprendizaje, mediante interacciones positivas que los fortalecen como personas y como profesionales.

Este capítulo cierra con el director de la escuela, como el agente educativo fundamental en la escuela, que organiza y dinamiza la práctica educativa, descubriéndose, por las acciones que realiza dentro de su rol y por su actitud, su ubicación dentro de un modelo de gestión educativa inmersa en el paradigma de la complejidad (Chacón, 2014, p. 151-152), por ser un director que, entre otras cosas, se caracteriza por propiciar la satisfacción de los docentes en su labor dentro de la institución, otorgando mayor peso a las competencias humanas en la consecución de una visión y misión compartidas: *eleva el nivel de logro educativo y que los niños aprendan*; pero también centrado en una práctica educativa que se desarrolla en un ambiente para la enseñanza y el aprendizaje.

Se describe también al director como un profesional carismático con alto nivel de humanidad en el trato y comprensión de las situaciones personales de su personal; con una preparación académica de alto nivel (postgrado) y poseedor de

la mayoría de las características de un liderazgo transformador, que empodera a los docentes aumentando su motivación a dar lo mejor de sí mismos en la práctica educativa, ganándose su respeto y el de la sociedad circundante, entre otras características que se plasman en el texto (Zhu et al.,2012, Böhm, 2015; Tan et al., 2013; Tee, 2015; Mittal y Dhar, 2015; citados por Pedraja, Rodríguez y Rodríguez, 2016, p. 749 y 753).

Esta descripción devela de manera general la práctica educativa en la escuela, mediante una organización escolar protagonizada por la gestión del director de la escuela.

En el capítulo II, se analiza *la práctica educativa en la acción*, otorgándole sentido y significado a ésta, en la definición de una práctica ampliada y compleja, que se inserta en un *habitus* institucionalizado, que actualmente forma parte del estilo institucional de la escuela, arrojando “resultados” controversiales pero exitosos en cuanto a los resultados de la misma, tanto en la institución en general como dentro de las aulas, que aseguran el “*cumplimiento eficaz de la tarea*” de educar, de una manera única, una gran fortaleza de la institución (Fernández, 1994, p.4-6).

Se organiza el análisis de la práctica educativa, mediante las fases preactiva, interactiva y postactiva, centradas en el educando y sus aprendizajes, tarea propia de la práctica docente que forma parte de la práctica educativa, con el enfoque de “*una praxis social, objetiva e intencional en la que intervienen los significados, las percepciones y las acciones de los agentes implicados en el proceso*” (Fierro, Fortoul y Lesvia, 1999, p. 21). Estos agentes interactúan entre sí y con el director para y en el ejercicio de tal praxis.

Se relatan las acciones, mediante el análisis de la interactividad entre los docentes, las propuestas curriculares y los mecanismos de influencia que utilizan, consecuencia de los diferentes paradigmas educativos que han atravesado su práctica educativa, hallándose que ésta, dentro y fuera de las aulas, liderada por el director de la escuela, se fundamenta en el constructivismo ecléctico, en tanto que

da cuenta de un contexto específico y único que ha requerido de innovar sus propias dinámicas en sus prácticas de formación (Perilla, 2018, p. 13); se caracteriza por el acompañamiento permanente del director en las aulas para apoyar el proceso de aprendizaje significativo de los alumnos, o a través de ejercicios de modelaje, descritas en este capítulo.

Se da cuenta entonces, de una práctica educativa no perfecta ni sincrónica, en tanto que las propuestas curriculares vigentes en cuanto a planeación didáctica y la evaluación se deforman, a causa de la confusión y la presión de no comprender los enfoques y conceptos de enseñanza-aprendizaje que fundamentan la metodología en que se inscriben en estos dos elementos inseparables de la práctica educativa, debido a tantas reformas educativas en tiempos relativamente cortos y la falta de oportunidades de profesionalización debido a la condición laboral de los docentes de esta escuela. (SEP, 1993, 2011 y 2017)

Se continua con la referencia del componente de la planeación didáctica; la cual adquiere un valor relativo en la práctica que se desarrolla en las aulas, toda vez que la presentan descargada de internet, con deficiencias notorias que se describen, dejando bajo la luz de la tinta, la realidad de lo que realmente sucede en el aula para propiciar que los alumnos aprendan.

De esta forma, se avanza en el capítulo con el análisis de la práctica educativa en la acción, en la interactividad a nivel de las aulas, donde se observa que tal proceso se sitúa en el marco de los pilares del conocimiento (Delors, 1994), coherentes con un enfoque educativo dentro de la gestión del paradigma de la complejidad, para favorecer la formación armónica de los educandos, mediante la aplicación de diferentes estrategias observadas, que rompen con el paradigma de la simplicidad.

Se da cabida a la comprensión de los *signos de los tiempos* (Costadoat, 2007, p. 400, 403, 405), en cuanto a esclarecer desde el docente mismo, que no puede estacionarse en un momento histórico con el modo de hacer educación, cuando es inminente la evolución de la misma y las demandas de las nuevas

necesidades de formación y práctica educativa, como es el reconocimiento de que se aprende del contexto, a partir de éste y de las interacciones entre iguales, entre maestros, dentro de los cuales está el director.

Resalta en esta parte de la práctica docente, un acompañamiento diligente de un liderazgo directivo, que considera situaciones alternas para lograr los objetivos propuestos, en la vivencia de un *habitus* que atiende a las necesidades de adaptación de los docentes en las trayectorias políticas y sociales (Bourdieu 1984, p 268; citado por Martínez, 2017 p. 2).

Se continua con el componente de la evaluación, dentro de la fase postactiva, en la que se hallan áreas de oportunidad en la comprensión de la misma, en cuanto a sus funciones en el registro que hacen de la misma en las aulas (Eurycide, 2002, citada por Arribas, 2017, p. 388), toda vez que se han instituido indicadores de evaluación general en la escuela, que reflejan una evaluación más disciplinaria que formativa.

Y aun cuando se hallan evidencias de ambas finalidades de la evaluación en la ejecución en la práctica dentro de las aulas, se desprende la necesidad de profesionalización del equipo pedagógico al respecto de la planeación didáctica y la evaluación, al considerar que, si estos procesos inseparables no se sistematizan en el contexto de los procesos educativos del paradigma de la complejidad que impera en la sociedad, entonces no existen, más que en la evidencia de esta investigación.

En el capítulo III, se hace la reflexión del *efecto de la gestión de la práctica educativa*, a través de la percepción que los docentes tienen sobre el logro educativo que ha logrado la escuela, dando cuenta que, es la consecuencia de todas las estrategias y acciones que en acuerdo colegiado, aprendieron y pusieron en práctica, con el propósito de mejorar el rendimiento escolar y lograr que los alumnos adquirieran aprendizajes significativos, mediante la inserción del equipo pedagógico en un proceso de investigación-acción para la innovación, implícito, no sistematizado, en función de que no existe un registro como tal; pero que se evidencia en los resultados de este estudio.

Este proceso de innovación, se inició a partir de las necesidades descritas, en donde todos aprehendieron estrategias, motivados y orientados permanentemente por el director; emprendieron acciones en todas las dimensiones de la práctica docente, que se tradujeron en competencias específicas que ahora poseen (Perrenoud, 2004, p.17-145), enfocadas principalmente en organizar y animar situaciones de aprendizaje, gestionar la progresión de los aprendizajes, implicar a los alumnos en sus aprendizajes y en su trabajo utilizando la tecnología solo para enriquecer sus saberes, estrategias y materiales didácticos, facilitando y ahorrando tiempo en la elaboración de la planeación didáctica, dando cuenta de que la tecnología no sustituye a la práctica de los docentes.

Se describen algunas estrategias llevadas a cabo en las aulas, que contribuyeron a cambiar la situación de rezago, con la consecuente mejora del rendimiento académico, de la imagen que la sociedad tenía sobre esta escuela vespertina.

El contenido de la tesis arroja que las cualidades y competencias del equipo pedagógico en conjunción, principalmente con la actuación y rol del director, conforman la identidad institucional, con un nuevo orden dentro del paradigma de la complejidad en la organización "*sincrónico, diacrónico e inclusivo*"; son los ingredientes básicos que generan los cambios en la escuela (Etkin y Schvarstein, 2000, p. 103-105), en una organización que ha dado como resultado el incremento en el nivel de logro educativo.

Finalmente, se expresan las conclusiones que dan cuenta de la tesis a partir de los hallazgos que se mostraron durante el desarrollo de la investigación, abriendo un espacio para mostrar algunas recomendaciones, que abren la posibilidad de desarrollar propuestas de innovación de los centros escolares de educación primaria, importantes para la formación docente, en función de potenciar y avanzar en el progreso de los procesos de aprendizaje de los alumnos para una formación integral; también pueden ser eje para continuar el proceso de mejora de esta escuela primaria y de cualquier otra institución educativa.

Se continúa con las referencias bibliográficas, sustento de esta tesis. El texto culmina con algunos anexos que dan cuenta de la obtención de datos empíricos que se consideran clave en el desarrollo de la misma.

PERSPECTIVA METODOLÓGICA

...las aproximaciones interpretativas a la investigación educativa, insisten en que su tarea principal no es construir teorías científicas que puedan comprobarse experimentalmente, sino construir informes interpretativos que capten la inteligibilidad y coherencia de la acción social revelando el significado para aquellos que la realizan (Molina, 1993, p. 23)

Describir el proceso de esta investigación, implica hacer una retrospectiva hasta aquella sensación de estancamiento profesional, en medio de la turbulencia de la vida y de la educación, acompañada de la inquietud de saber que “en el mundo líquido-moderno [...] la solidez de las cosas, [...]de los legados humanos, es interpretada como una amenaza” (Bauman, 2007 p.7) lo que ayer fue, hoy ha evolucionado, quizá mañana se transformará. Y en la conciencia de continuar desde la individualidad, el proceso de construcción de una identidad de la que solo puede dar cuenta en la realidad, como un proyecto inacabado, pero en constante construcción.

En esa búsqueda es que se inicia el proceso de ingreso a la maestría, presentando un anteproyecto de investigación centrado en la confusión de la planeación didáctica por parte de los docentes al elaborarla. Este tema cambió radicalmente una vez que se entró al campo de investigación y con las reflexiones anotadas por la maestra que fue lectora en el tercer semestre de este posgrado, haciéndole notar a la investigadora, que, en la redacción de la investigación, se localizaban varios temas dignos de ser investigados.

Tales anotaciones, dieron lugar a que, con una nueva mirada, la autora hiciera un análisis mediante la relectura de los hallazgos, hasta tomar la decisión de elegir el tema que se consideró de mayor interés, que si bien aborda el asunto de la planeación didáctica, éste forma parte del tema principal centrado en la acción directiva en la práctica docente y su influencia en el logro educativo de la escuela.

La perspectiva del tipo de investigación en un principio no quedaba clara, pues la investigadora se empeñaba en enfocar la investigación a la acción, de intervención educativa, producto de la herencia de la investigación realizada durante la Licenciatura en Educación.

Fue durante las últimas sesiones del segundo semestre de esta maestría, que se llegó a la comprensión de que la investigación cualitativo-interpretativa, tiene el propósito de explicar la práctica educativa como resultado de un trabajo de campo *in situ* y generar expectativas hacia nuevos estudios, nuevos conocimientos o hasta desprender de éste algunas propuestas, abriéndose para la investigadora un panorama con mayor consciencia del tipo de investigación que estaba realizando.

Los hallazgos localizados a partir de las primeras descripciones, producto de la aplicación de las técnicas e instrumentos de investigación, fueron pauta para modificar el tema, ya que los significantes encontrados, develaron significados relevantes del hecho educativo en la escuela, mediante sucesos y relatos que no me esperaba, dentro de un campo amplio, el de la práctica educativa. Fueron precisamente las materias en esta línea, la brújula que orientó la investigación.

Se decidió entonces, centrar la investigación en la indagación de los acontecimientos que en este campo se realizaba al interior de este centro educativo de turno vespertino, donde llamó la atención de la investigadora el nivel de logro educativo excelente en la escuela, las múltiples acciones del director en la escuela y la recurrencia de la persona del director en las narrativas de todos los informantes.

Estos hallazgos fueron orientando la investigación, analizando el espacio y los sujetos con una mirada diferente, que valora la realidad que se vive, incitando el deseo de seguir averiguando sobre los acontecimientos de la cotidianidad no antes advertidas en el espacio de esta escuela vespertina, con una variedad de preguntas en la cabeza, sin resolver, tales como ¿De qué manera se desarrollan los diferentes roles en la escuela? ¿Cómo es la actuación del director? ¿Qué caracteriza a los docentes de esa escuela? ¿A qué se debe esa atmósfera de armonía que se respira

dentro? ¿Qué motivaciones dinamizan las acciones que se realizan en la escuela?
¿Qué aspectos han influido para que la escuela tenga este nivel educativo?

Con estas interrogantes en mente, conforme la investigación iba avanzando, en la conjugación dialéctica-hermenéutica que comprende el enfoque cualitativo que antes no terminaba de comprender, desapareció el prejuicio con que me había presentado al campo. La nueva mirada permitió ir construyendo e integrando el objeto de investigación, conforme descubría nuevas evidencias, que llevaron a un proceso de comprensión, de una realidad educativa inesperada en una escuela vespertina, en la explicación de sus cualidades, analizadas sin prejuicios (Gadamer, Martínez y Ricoeur, citados por Peña, 2006, p.181); hasta que se definió el tema de investigación como La influencia del director en el logro educativo de una escuela vespertina.

a). La naturaleza de la investigación

La investigación, comprendida como actividad “*intelectual, experimental y sistemática*”, cuya finalidad es saber, aumentar o generar nuevo conocimiento sobre un asunto específico (Pérez y Gardey, 2008), fue la orientación que me condujo a la realización de este estudio en el ámbito educativo, donde tuve la oportunidad de insertarme de manera activa en el escenario de una escuela primaria turno vespertino, ubicada en el centro de la ciudad de Tulancingo, Hidalgo; generando una curiosidad por saber sobre el tema, aplicando la rigurosidad metodológica de la investigación cualitativa, para identificar “*la naturaleza profunda de las realidades, su estructura- dinámica, aquella que da razón plena de su comportamiento y manifestaciones*” (Martínez, 2007, p. 8).

La investigación estuvo dirigida a obtener información sobre varios aspectos que se interrelacionaban para dar cuenta del logro educativo, como las diferentes y múltiples acciones del director en la práctica educativa y quién es él con la mayor amplitud posible, cómo es su hacer en esta institución escolar de turno vespertino, la historia de la misma y quiénes la constituyen; el rol que desempeñan los maestros y sus percepciones sobre la escuela y el director, así como su relación

con él; y con ello, la práctica educativa que realizan fuera y dentro de las aulas, considerando tres dimensiones de la acción en la práctica educativa “*el antes, durante y después de las situaciones didácticas...que ocurren en el contexto del aula escolar*”(García-Cabrero, 2008, p.8).

Mediante un proceso de recopilación de datos mediante el trabajo de campo, se fueron identificando éstos en diferentes categorías, dando lugar de manera paulatina al análisis e interpretación de los mismos. Inmersa en la investigación cualitativa interpretativa, se dio cuenta de hallazgos en la práctica educativa, así como de los procesos de institucionalización, que le han dado a la escuela vespertina, una identificación de particular relevancia social en la ciudad de Tulancingo, Hgo.

b). El trabajo de campo, dificultades de acceso

El trabajo de campo se comprende como el periodo y forma en que el investigador dedica a la generación y registro de la información. En él se integran actividades previas a la entrada al campo, durante y después de dejar el campo (Monistrol, 2007, p. 10-21).

El equipo pedagógico de la institución fue el escenario e informantes idóneos para la realización de esta investigación socioeducativa. En cuanto se supo el tipo de investigación que se realizaría, la investigadora pensó inmediatamente en la escuela primaria donde recién había llegado a trabajar. Comprendió que sentía totalmente implicada porque en ella percibía muchas situaciones problemáticas y en éstas, forzosamente estaba ella. De tal forma que, decidió que no era éste el espacio pertinente para hacer el trabajo de campo, por la directa participación personal y profesional, así como para no interferir en la investigación (Taylor y Bogdan, 1987, p. 36).

Entonces, se planeó la incursión al campo en una escuela primaria general ubicada en el área centro de la ciudad de Tulancingo, de fácil acceso y con un buen

número de docentes, donde algunos de ellos se encontraran en la disponibilidad de participar en la investigación.

El acceso a una institución con estas características, no fue una misión sencilla (Geer, 1964, citado por Taylor y Bogan, 1987, p. 34) ya que, a pesar haber gestionado con éxito la entrada en la supervisión escolar mediante el oficio correspondiente, hacer la negociación para la entrada al campo fue difícil e inesperada.

El director de la primera escuela, que es de turno vespertino, recibió a la investigadora con toda la amabilidad; después de haber tenido una escucha atenta al motivo de la visita, en la que se le explicó el tema de investigación, y la finalidad única de hacer un estudio con la participación de docentes como informantes, sonrojado señaló *“bueno, en esta escuela no todos los docentes planean”*. Se le comentó que eso no importaba, pues la investigación era solo de estudio y se podría indagar con los docentes al respecto. Solo escuchó. Solicitó dos días para hablar con sus docentes. Después de ese periodo, no hubo manera de localizarle.

Pasadas unas cuantas semanas, se presentó la oportunidad de que la directora de otra escuela de turno matutino, recibiera a la investigadora, gracias a un encuentro fortuito donde se comentó sobre el interés de realizar la investigación en el centro de trabajo que dirige. El día de la cita, la investigadora llegó puntualmente. La directora la tuvo en espera por más de hora y cuarto. Cuando por fin se dio el encuentro, argumentó que en esa escuela ya se habían hecho muchas investigaciones, sugiriendo a la investigadora, hacer el estudio en la escuela primaria en que la investigadora desempeñaba la función de directora.

Se le comentaron las razones de no hacerla allá, entre ellas el propósito de la que la investigación no se viera influenciada por la participación directa profesional que tenía la investigadora en la escuela en la que trabaja (Taylor y Bogdan, 1992, p. 36) y a la que en tiempo reciente se había incorporado; entonces dijo que apoyaría la aplicación de la investigación, que en ese momento estaba

visualizando quiénes podrían ser los informantes que le quedaban. Se intentó negociar que permitiera a la investigadora charlar directamente con los docentes; pero se negó argumentando que la escuela era muy grande y tenía en curso otras investigaciones, que necesitaba tiempo, sin definir cuánto; pero que llamaría a la investigadora en cuanto supiera quienes podrían ser los posibles informantes.

Se comprende que estos dos directores, nunca habían tenido la disposición de permitir llevar a cabo la investigación, a pesar de la amabilidad, respeto, cortesía y conocimiento del objetivo de la investigación con el que la investigadora se dirigió a ellos.

Ambos directores mostraron una actitud dentro del estilo autoritario, en el que “no hacen partícipes en la toma de decisiones, en la mayoría de los casos, a los miembros presentes en el escenario de la institución educativa”(Rosales, 1997, p. 5), al no abrir la posibilidad ante la petición de la investigadora, de permitir el diálogo con los docentes y en consecuencia darles la oportunidad de emitir su opinión o decisión en torno a una participación de esta naturaleza, que finalmente podría contribuir a la mejora de la institución en algún sentido.

Se hace la mención de que, con ambos directores, la investigadora había tenido la oportunidad de compartir en varios cursos y talleres para directores y sobre algún aspecto específico del currículo escolar, por pertenecer a la misma región y siempre se trataron entre sí con compañerismo, amabilidad y respeto; por lo que se creyó que negociar con ellos la entrada al campo no ofrecería dificultades.

Días después, se recibió la llamada del apoyo de la supervisión escolar preguntando de parte del supervisor como iba la negociación de entrada al campo en la escuela. Al comentarle los sucesos, señaló él, que, como director de escuela, le había interesado mucho la manera de plantear el tema y que había pensado en ofrecer la institución que él dirigía. Inmediatamente la investigadora agradeció la oferta y la confianza depositada, para realizar en esa escuela vespertina a su cargo, la investigación.

Se procedió a tomar el acuerdo para establecer el primer contacto con los docentes, comentando que había otra compañera maestrante haciendo investigación; pero que citaría a los docentes que no estaban participando para que se les hiciera la propuesta de investigación con ellos. La gestión retomó buen rumbo. En esa escuela, el reto de comunicar y que aceptaran participar era totalmente responsabilidad de la investigadora.

El director no se encontraba; pero todo indicó que había dado ya la orden a la maestra de guardia de que me recibiera. La presentación con ella fue afectiva; se trataba de una compañera que egresó de la misma generación de la Escuela Normal que la investigadora.

Empezó a nombrar docentes por micrófono. Invitó a la investigadora a pasar a la dirección a esperarlos; ya estaban convocados previamente. Con el saludo y presentación, estableciendo un ambiente de cordialidad y reconocimiento a la docencia, se expuso a siete docentes el motivo de la visita, el tema de investigación, la posible dinámica de la misma, estableciéndose un rapport (Taylor y Bogdan, 1992, p. 55-57) motivador, de confianza, empatía, seguridad, comunicación clara y apertura, enfatizando el propósito del trabajo de campo.

Seis docentes aceptaron, poniéndose de manifiesto un clima organizacional favorable en cuanto a la apertura de los docentes y del director a participar en la investigación con disposición y responsabilidad manifiestas, tanto en lo individual como en lo colectivo, donde se respetan las opiniones, se delegan responsabilidades, dando cuenta así de una organización que pondera el desarrollo de la institución (Brunet, 1987 p. 20-26).

Se estableció una conversación interesada y amena con el equipo a trabajar: cinco mujeres y un hombre, docentes frente a grupo. Los docentes comentaron que era un tema que sonaba interesante y con una sonrisa expresó una de *ellas* “*en espacios de investigación, todos aprendemos*”. Se tomaron los primeros acuerdos en cuanto a la disposición de espacios para la observación y de usar grabadora en

las entrevistas. Finalmente había un escenario y la investigación comenzó esa misma semana.

El director llegó, escuchó el final de la conversación, solicitó a la investigadora, con la mirada de satisfacción y una seña de manos continuar la charla. Manifestó después su aprobación y agrado sobre la aceptación de los docentes y la incursión de la investigadora para realizar la investigación.

Se logró establecer una relación e interacción de cordialidad con “*los porteros*” (Becker, 1970, citado por Taylor y Bogdan, 1987, p.37), que fueron el supervisor y el director de la escuela. Este último, siempre me recibió con un saludo cordial, dispuesto a brindar todas las facilidades a los docentes para el desarrollo de las entrevistas, comunicándome sobre los imprevistos ocurridos en las aulas para no ir en vano. El desafío fue conservar esta calidad de rapport durante el tiempo del trabajo de campo.

En ese primer encuentro se registraron los nombres de los docentes que desde ese momento se convirtieron en informantes, cinco mujeres y un hombre, docentes titulares en grupos de 1° a 5° grados, a quienes se les reiteró que la información que recogería de ellos, serían usados exclusivamente para la información en curso, ganándose así la investigadora la confianza y la amistad de algunos de ellos. Se recibieron nombres completos, sus números de celular y posteriormente se crearon códigos para identificar de manera discreta a cada docente y al director.

Al comentar la necesidad de estar en contacto permanente con los informantes y la idea de formar con este propósito un grupo de what's up, el director dio la orden al administrativo de crearlo. Este grupo sigue integrado por el director, los docentes participantes y la investigadora. En la actualidad continúa funcionando.

A través de este grupo, se mantuvo una comunicación constante sobre los tiempos y dinámica de las acciones del proceso de investigación; además fue un medio de comunicación excelente, que permitió cerrar las entrevistas a profundidad durante el periodo de contingencia por la emergencia sanitaria Coronavirus (COVID

19), mostrando tanto el director como los docentes, la mejor disposición y participación por este medio.

Las charlas informales que se llevaron a cabo en los días siguientes a la incursión al campo, fueron también herramientas importantes en el desarrollo de la investigación, al mismo tiempo que se empezó a elaborar el diario del investigador, donde se anotaron detalles que después formaron parte de las categorías analíticas

Mediante tales encuentros, durante dos días, intentando no interrumpir sus actividades de práctica docente, se establecieron acuerdos sobre días de la semana y tiempos posibles, para el desarrollo de las observaciones y entrevistas, que terminaron adecuándose a los momentos futuros inmediatos, que se ajustaron tanto a los tiempos de la investigadora (fuera de horario de clase en la universidad), y a los imprevistos y necesidades de la propia institución: organización de actividades escolares fuera del aula; clases de computación, inglés, danza y educación física; ensayo de festejos, visitas imprevistas, inasistencia de docentes por asistencia a cursos, etc.

Se estableció una relación “estrecha y abierta” (Taylor y Bogdan, 1992, p. 61) con los informantes, conformados por una representación de la institución heterogénea en cuanto a los grados que atienden, perfiles de formación profesional, antigüedad en el servicio y edad.

c). Los informantes clave.

Dar a los informantes la confianza y seguridad sobre los datos que proporcionaron a través del anonimato, permitió un ambiente propicio para la captura de datos y las interacciones duraderas.

Se utilizó la letra inicial de los nombres de los docentes, excepto en el caso de un docente que se tuvo que usar la segunda letra porque la inicial se repetía, quedando así: B, E, T, M, L y R. Para referirse al director se usó la letra D y para el supervisor la letra S.

En el caso de referir observación en las aulas, se usó la letra O y para referirse a la entrevista se usó la letra E, se agregó también la fecha de la observación o de la entrevista, quedando los códigos elaborados de la siguiente forma: la letra del instrumento de investigación, la inicial del nombre del maestro y la fecha del suceso utilizando dos dígitos para cada uno de estos datos: día, mes y año. Por ejemplo: ER190619. Estos códigos se utilizaron durante el proceso de investigación.

Los informantes clave durante el proceso de investigación, fueron tres de las docentes que se conocen como de “la *vieja guardia*”(Ball, 1989, p. 81, citado por Hernández, 2011, p.10), consideradas dentro de este rango por ser las que tienen mayor antigüedad de servicio en la educación y en la escuela. Son maestras que sienten “satisfacción por el ejercicio de su profesión” (Abraham, 1986, citado por Hernández, 2011, p. 10), al expresar que están orgullosas de ser maestras, del trabajo que realizan y se sienten felices en la escuela.

Otro informante clave fue el director de la escuela. Se consideran informantes clave por ser ellos quienes aportaron información adicional que completó o amplió la información para la interpretación de la realidad (Hernández, 2014, p. 367), abriendo acceso a puntos importantes como la fundación de la escuela, el inicio de la propuesta de cambiar el estatus de la misma en cuanto al nivel de logro escolar y la concepción que la sociedad tenía de la misma.

Estos docentes, de más de 40 años, son elementos cuya experiencia en la docencia, les han permitido acumular saberes y experiencias que se traducen en información valiosa en el ejercicio de un rapport, que se asienta en el conocimiento y la experiencia que poseen, así como en la confianza que tuvieron con la investigadora.

d). Las técnicas de investigación

Para la obtención de este tipo de información, fue necesario hacer uso de la etnografía, enfoque que hizo posible estudiar y analizar las interacciones y relaciones sociales (de poder, liderazgo, pedagógicas, etc.).

Esta metodología, que comprende la observación, el diálogo, la inmersión física, social y psicológica de la investigadora con los otros, dio la oportunidad de comprender las realidades sociales que en el espacio de la escuela se gestan; aunque en principio llevaba una idea preconcebida, los datos que se iban obteniendo mediante las observaciones y las primeras entrevistas así como las aportaciones teóricas de esta metodología, hicieron que la investigadora se quitara las preconcepciones y se abriera a la investigación con una segunda mirada y con una actitud “*exploratoria y de apertura mental [...] sin contaminación de medidas formales o problemas [...] preconcebidos*” (Martínez, 2007, p. 9).

A partir de ese momento de apertura, la disposición de la investigadora fue de dejarse sorprender y ahondar en los hechos que motivaron el interés de saber más acerca de ellos.

La gran mayoría de las averiguaciones de esta investigación educativa, se realizaron en el ámbito natural de desenvolvimiento directivo y docente y con ellos, excepto parte de una de las entrevistas, se hizo en el restaurante de enfrente de la escuela, a petición de la entrevistada y por medios audiovisuales digitales. En todos los casos, la información se obtuvo mediante una participación activa e interactiva con la investigadora, originando un proceso dialéctico en busca de símbolos y significados que dieran cuenta de la realidad educativa, haciendo de este proceso una construcción de conocimiento de forma participativa, colaborativa y dialógica.

En coherencia con esta metodología, orientada por el maestro asesor, se fueron empalmando las teorías que explicaran los datos encontrados (Rockwell, 2009 ,p.26) entendiendo el significado del comportamiento de los agentes educativos, su significado funcional, es decir, el papel que desempeñan en el todo de que forman parte y su identidad en la escuela, con la intención de comprender,

interpretar y desentrañar la situación de estudio de la práctica educativa, como un proceso complejo y amplio que opera en la institución escolar.

Mediante el diseño y puesta en práctica de instrumentos para la recogida de datos *in situ*, fui efectuando la reconstrucción de la realidad, recuperando significados del comportamiento, el lenguaje y las interacciones entre docentes, con el director y con los alumnos, principalmente, sin dejar de observar a otras personas que cotidianamente participan en la escuela (padres de familia, los conserjes, docentes de materias de danza y educación física)

Este estudio sobre la práctica educativa desde la cotidianeidad escolar, obligó a realizar una visión total de la misma, utilizando la técnica de entrevista a profundidad, la observación participante, así como el análisis hermenéutico de textos, cuyas aportaciones teóricas fundamentan los aspectos extraídos de la realidad, organizadas primero en categorías rudimentarias, que fueron muchas, como resultado de las transcripciones de las observaciones y las primeras entrevistas, con apartados como: clima de la escuela, las experiencias de los docentes, la práctica del director, la dinámica cotidiana, la práctica en el aula, la planeación didáctica, etc.

Estos apartados, mediante un ir y venir dialéctico y teórico, se fueron integrando en categorías, que fueron concretándose conforme se unían y definían los elementos que daban cuenta del estudio de la realidad de una manera más organizada, a la luz del surgimiento de aportaciones inesperadas, como las que hicieron las informantes clave, que dieron cuenta del poder ejercido horizontalmente por el director mediante un estilo directivo transformador, compartido con ellas de una manera informal, pero que apoyaban los procesos de aprendizaje y formación docente en la escuela; la gestión que el director realiza en la práctica educativa y el tipo de liderazgo que ejerce.

Estas últimas situaciones definieron el título de la investigación, concretando explicaciones y fundamentaciones (Hernández, Fernández y Baptista, 2014 pp. 7-19), para comprender el foco principal del estudio, definido gracias a las charlas y

orientaciones del asesor de tesis y opiniones de quien fuera mi lectora en los dos últimos coloquios, quedando la tesis, finalmente, enunciada de la siguiente manera:

La influencia del director en el logro educativo de una escuela vespertina.

De este modo, gracias al proceso de investigación cualitativa que se emprendió con propósito de estudio, abrigada por la etnografía, la hermenéutica, la fenomenología, se logró dar cuenta de la realidad de la práctica educativa e interpretarla, haciendo descubrimientos importantes que pueden apoyar la mejora de esta acción tan compleja, con la influencia de las acciones multidimensionales del director en el éxito de la misma, en ésta y otras instituciones educativas.

e). Técnicas e instrumentos para la recogida de datos

Empezar a dar sentido a la búsqueda de significados para la comprensión e interpretación de las posturas epistemológicas y experiencias de los informantes respecto a la práctica educativa, esta investigación *in situ*, requirió del uso de distintos instrumentos para la recogida de datos como la observación participante, La entrevista a profundidad, la encuesta y el diario del investigador.

-La observación participante.

Esta técnica, ingrediente principal de la investigación cualitativa, se realizó de una manera flexible, sin horarios precisos, con el propósito de registrar los acontecimientos cotidianos de la práctica educativa: las actitudes, los procedimientos, las opiniones; en la escuela, en el milieu natural de los informantes, es decir, el director y los docentes: en los espacios libres como pasillos, patio central, área de comedor y tienda escolar; en las aulas de clase y hasta tras el portón de la escuela. Tal observación permitió a la investigadora captar más allá de los sentidos, los significados de las acciones de los sujetos y del ambiente escolar (Taylor y Bogdan, 1992, p.31-37).

En las aulas de clase, la observación fue de un tiempo aproximado de una hora, la estancia de la investigadora fue discreta, para no interferir en la práctica

de los docentes. Se observó la puesta en práctica de una secuencia didáctica, con sus momentos metodológicos, así como comportamientos, relaciones proxémicas y cinésicas en las que se pudieron advertir los tipos de interacciones en diferentes espacios de la escuela y en específico, en el proceso de enseñanza-aprendizaje, algunas características de los alumnos y del docente, así como sus reacciones, útiles en la elaboración de categorías preliminares.

Para tal efecto, se diseñó una guía de investigación (Ver anexo 1) que contiene indicadores que me permitieran dar cuenta de la función que debe cubrir en la práctica educativa, donde se pudo observar si había una planeación didáctica previa o no, el uso de recursos, la administración del tiempo, espacio, características y necesidades del grupo, el enfoque de enseñanza y la visualización de los procesos de evaluación que se realizaron con base en los aprendizajes esperados, constituyendo los elementos indispensables que conforman el qué y el cómo de la práctica educativa en el aula, de acuerdo con los principios pedagógicos del currículo oficial (SEP, 2017, pp.120-123).

Este registro no fue suficiente para relatar todo lo observado e importante, así que se acompañó de descripción en la parte posterior de los formatos, redituando en aportaciones significativas para la investigación.

La observación en áreas comunes, se hicieron estando en espera de algún informante para la realización de entrevista, después de haberla realizado o durante el tiempo de receso, teniendo la oportunidad de compartir en estos espacios con los informantes, que me brindaron la confianza de compartir sus alimentos y una conversación amena, aprendiendo de ellos, al participar de sus actividades corrientes y cotidianas, encontrando situaciones de su persona y profesionales, que también fueron aportes para la investigación (Martínez, 2007, p. 63-64).

-La entrevista a profundidad

Se utilizó esta técnica con la finalidad de rescatar de manera directa de cada uno de los docentes información confiable y válida sobre sus percepciones, sentimientos, conocimientos, profesionalización, experiencias y dificultades en la práctica educativa, historia de formación docente e inserción en la institución, currículo y contenido, así como relato de práctica docente propia con sus implicaciones curriculares; aspectos que no se capturan sólo con la observación.

Se elaboró en formato semiestructurada (Martínez, 2007, p. 65), para hacerla dinámica, flexible y así funcionó. Algunas entrevistas se realizaron hasta en tres o cuatro encuentros con duración cada una hasta de 40 minutos, como en el caso de la de los informantes clave, quienes, a través de un rapport de confianza, motivación y entrega sin reservas a brindar información, permitieron a la investigadora “aprender de ellos, para conocer cómo funciona la institución” (Martínez, 2007, p. 55). La mayoría de los docentes hasta compartieron pensamientos íntimos que influyen en su identidad personal y en su práctica educativa, mismas que se rescatan dentro del texto.

En las primeras entrevistas, la grabadora de voz no funcionó y todo se tuvo que registrar por escrito durante la charla. Las siguientes fueron con grabadora de voz nueva, permitiendo al mismo tiempo de la escucha, dar cuenta de las relaciones cinésicas con las que los informantes matizaban el contenido de la conversación (sonrisas, expresiones de enojo, inconformidad al fruncir el ceño, etc.) que permitieron dar cuenta a la investigadora de las emociones que iban experimentando los informantes mientras se expresaban verbalmente, como el momento en que uno de los docentes mostraba la emoción al hablar de como ingresó al servicio educativo.

Dichas entrevistas se desarrollaron, sin excepción, más allá de la pregunta respuesta, donde cada uno de los informantes expresó con la libertad y espacio, significados en el contexto personal respecto de los referentes citados en la estructura de dicha entrevista (Ver anexo 2).

-La encuesta.

Como técnica que facilita la obtención de datos “rápida y eficaz” (Casas, Repullo y Donado, 2002, p. 527), ésta fue usada para dar cuenta de la reiteración o contraste de la información obtenida de los informantes a través de la entrevista y la observación; y de esta forma, confirmar o aclarar datos sobre la práctica educativa que los maestros realizan antes y durante la interacción pedagógica en el aula, en la que se abordó la elaboración, función y uso real de la planeación didáctica.

Con este propósito se diseñaron una serie de afirmaciones, cuyos rangos de respuesta, permitieron a la investigadora elaborar interpretaciones de la realidad al contrastar éstas con las afirmaciones de las entrevistas y lo observado en la práctica docente en las aulas al respecto de la elaboración, uso y función e importancia que tiene esta herramienta en la práctica educativa para la mejora del nivel de logro educativo en la institución. basada en los principios pedagógicos del Plan y Programas de Estudio 2017, que contienen los aspectos cognoscitivos, pedagógicos, sociales, afectivos y necesidades de los alumnos para favorecer el aprendizaje, llevando a la investigadora a precisar algunos significados y dar concreción a la identificación de categorías analíticas. (Ver anexo 3).

Así se capturó información no inscrita en documentos oficiales o institucionales, develando cuestiones del currículo oculto, como el trato diligente y empático del director hacia los docentes y los alumnos, los docentes líderes; y los elementos instituidos como la regulación de actitudes de los alumnos en los tiempos de receso, el respeto de los espacios donde se sirve la comida caliente en el que indistintamente se sientan alumnos y algunos docentes, entre otras actividades y actitudes, que se miran como parte de la cotidianidad.

Lo anterior forma parte de la estructura y el funcionamiento de la institución, no registrado, pero sí públicamente reconocido, y que en este caso, refuerza, como se verá en el contenido del texto, las intenciones del currículo oficial (Stenhouse, 2003, p. 143-148) y de los propósitos formativos de la escuela, traducido en conocimientos, actitudes, valores y acciones que dan cuenta de acciones

ejecutadas en la escuela y en las aulas, arrojando aportaciones importantes sobre la práctica educativa y la influencia que ejerce el director en ésta.

e). Organización de datos.

Realizar el análisis de la información recopilada no es sencillo después de tener una multitud de categorías rudimentarias, “*todas interesantes para construir una tesis de cada una*” fueron las palabras de la Dra. Lectora en el segundo coloquio. Palabras clave que dieron la pauta para organizar la información de acuerdo al asunto que, a criterio de la investigadora, era el relevante. De esta forma, fue necesario realizar un proceso de organización, que, de acuerdo con Hernández, implicó

Organizar los datos recogidos, transcribirlos cuando resulta necesario y codificarlos. La codificación tiene dos planos o niveles. Del primero, se generan unidades de significado y categorías. Del segundo, emergen temas y relaciones entre conceptos. Al final se produce una teoría enraizada en los datos (Hernández, 2014; p. 394)

En este sentido, con la recolección de los datos, se empezó el proceso de categorización, dando nombre a los grupos de ideas, como: formación para la docencia, historia de la escuela, porqué escuela de pobres, planeación, evaluación, práctica docente, el director, costumbres, acciones cotidianas, concepciones de los docentes, dificultades en la práctica por las reformas educativa, etc. basada en un gran número de interrogantes sobre lo que causaba curiosidad en el campo, a través de la observación y las entrevistas que se iban dando.

Esta generación de unidades de significado fue complicada, ya que la lectura de la realidad conlleva a la descripción y posterior análisis de muchas dimensiones que de pronto parecen difuminarse entre los objetivos de investigación propuestos y que después se fueron modificando a la luz de los hallazgos.

Primero se hizo el subrayado de recurrencias en función de la percepción de la información que se obtuvo a través de los diferentes instrumentos de recogida de datos, que dieran cuenta de la práctica educativa, con rubros como los citados,

construyendo así “*las primeras categorías de análisis o categorías empíricas rudimentarias*” (Bertely, 2003).

Posteriormente, la revisión minuciosa de lo descrito, condujo a la localización de pistas más firmes, reconsiderando las primeras categorías mediante un análisis centrado en los elementos que explican la práctica educativa.

Las categorías rudimentarias se movieron, reagrupándose, “*construyendo puentes analíticos*” de temas que se fueron integrando, extraídos del registro de datos, que se fueron acompañando, de acuerdo con Bertely de “*teorías prestadas*” (Bertely, 2003.) durante todo el proceso de interpretación, que se registraron en fichas de trabajo de acuerdo con las fuentes que se obtuvieron: práctica educativa que integró a liderazgo, gestión, cultura escolar, práctica docente, organización del colectivo, etc. integrando así categorías menores en categorías más generales, integrándose así la categoría central.

Se rescató el consenso de información localizando los elementos que integran la práctica educativa en función de los sujetos que intervienen y la cultura escolar, en una matriz de organización de la información, que relacionó la categoría central con nuevas categorías que la apoyan con sus subcategorías, como fueron: el director: formación, liderazgo y gestión, los docentes: historia, experiencia en la práctica, profesionalización, etc. construyéndose las categorías rectoras y su movilización a través de las subcategorías (Ver anexo 4), conjuntándose de manera permanente con la lectura de teoría para realizar una interpretación argumentada de la realidad de la práctica educativa.

f). Análisis e interpretación de datos.

El significado de *análisis* como “*dividir las partes de un todo para entender los principios y elementos que lo componen*” (Martínez, 2007, p. 77), es el principio que me permitió tomar de manera concreta el control del proceso que siguió la investigación en el texto de la misma, otorgándole “*validez, credibilidad y rigor*”

mediante un proceso dialéctico para *dar a conocer* la realidad emergente de la investigación sobre la influencia del director en el nivel de logro, a través de la práctica educativa, en una escuela vespertina, al elaborar la codificación final de la información.

No fue un proceso fácil elaborar la triangulación de la información recibida y la teoría localizada, pues se pone en juego el juicio crítico del investigador para concretar las explicaciones y aportaciones sobre el objeto de estudio, sin desviarse de los objetivos, dando sentido hermenéutico a la influencia que tiene el director en la práctica educativa que se realiza en la escuela y en el nivel de logro de la misma, que se expone, presentando tres niveles de análisis: lo que dicen los sujetos informantes, lo que aporta la teoría al respecto y la interpretación de la investigadora, concretando las categorías rectoras que dieron lugar a los capítulos de la tesis:

El director y los docentes en la escuela, sentido y significado de las prácticas educativas y el nivel de logro escolar en la práctica educativa, con sus respectivos apartados, que argumentan y validan los resultados alcanzados en el estudio desde la perspectiva fenomenológica en el contexto de la sociedad líquida.

g). Organización del trabajo final.

El texto de la tesis se organiza en varios apartados iniciando con la introducción, donde se expresa de manera sustancial la práctica educativa como elemento sustancial de la acción directiva y docente en una escuela primaria vespertina, resaltando la figura del director, como una gran influencia en el logro educativo a través de la práctica educativa que se realiza en la escuela, así como la importancia de gestar procesos de innovación para transformar la concepción que la sociedad tiene de las escuelas vespertinas, donde el agente fundamental es la función y acción del director dentro de un modelo de gestión educativa inmersa en el

paradigma de la complejidad y un liderazgo que recupera la mayoría de las características del denominado transformacional.

La introducción rescata las palabras clave que se manejan durante la tesis que son *práctica educativa, docentes, director, nivel de logro educativo, competencias, liderazgo, rendimiento escolar, paradigma de la complejidad o emergente, liderazgo transformacional y gestión educativa.*

Se continúa con el apartado metodológico caracterizado por el proceso de del trabajo de investigación, desde la concepción del tema de estudio y sus avatares hasta la culminación del mismo, explicando la naturaleza de la investigación, con base en el enfoque cualitativo interpretativo, la elección y aplicación de los instrumentos para la recogida de datos, dando en consecuencia, la explicación de la organización de la información mediante un proceso inductivo deductivo que da cuenta de las categorías rectoras y subcategorías, mediante la triangulación de datos, hasta llegar a la construcción de la tesis.

En los tres capítulos antes citados, se desarrolla la interpretación de los hallazgos de la investigación dentro de la práctica educativa en la institución vespertina, donde el director ejerce una influencia positiva en la cultura escolar que se denota en todas las acciones escolares y que ha dado prestigio a la institución, entre otras cosas, por sobresalir en el nivel de logro educativo.

El trabajo de investigación termina con las conclusiones en donde se hace una recapitulación de los resultados del estudio y se acompañan de consideraciones que se han juzgado importantes para la apertura a propuestas de innovación para abanderar la transformación de las escuelas primarias, tanto vespertinas como matutinas, hacia mejores niveles de logro educativo en favor una formación armónica de todos los sujetos que ahí acuden.

h). Tesis

La tesis del trabajo analizado, a partir de los hallazgos y una vez realizada la investigación que se redacta en el texto, es:

El director ejerce una influencia importante en el logro educativo que la escuela tiene, a través de sus acciones en la práctica educativa, que se evidencia en el estado de transformación de la cultura escolar, mostrada en el *habitus* actual de las cosas, como es el liderazgo transformacional y una gestión dentro del paradigma de la complejidad con el que dirige la escuela; su interacción con los docentes que considera la humanidad del otro, la empatía y el apoyo pedagógico permanente que motiva a la mejora de la calidad educativa, redundando en un nivel *excelente* en el rendimiento escolar, que ha redituado en la mejora del logro educativo. otorgándole a la escuela un valor agregado (Gutiérrez, Chaparro y Aspillaga, 2017), como una escuela de prestigio, cambiando el imaginario social de la escuela vespertina.

CAPÍTULO I

El director y los docentes en la escuela

El escenario como estructura, muestra la dinámica de acción de los sujetos que en ella inscriben la historia de su realidad, en el trabajo y la reflexión de sus acciones (Anónimo)

La investigación educativa *in situ* es el escenario que se requiere para realizar el estudio y análisis de la realidad de los agentes educativos que en él se desarrollan como profesionales de la docencia.

Por ello, se considera importante, reconocer el espacio geográfico, físico y sociocultural de desenvolvimiento natural de dichos agentes, para dar cuenta del lugar y condiciones en que se realiza la práctica educativa, en el marco de una perspectiva histórico cultural social, cuyo centro de interés se traslada de la ubicación contextual a la escuela y de esta hacia los sujetos que en ella intervienen y construyen la realidad a través de su vida cotidiana en el sitio; sus creencias; simbolismos, prácticas y el significado que éstas tienen para el entendimiento de lo socioeducativo.

El contexto del que se habla, se encuentra en la región geográfica y sociocultural de un espacio urbano en el estado de Hidalgo, desde donde se describe el escenario de investigación, delimitado en función del contexto de la práctica educativa cotidiana del director y los docentes, dinamizada a través sus voces, actuaciones y de los recursos de que se disponen.

1.1. Ubicación geográfica y cultural.

En el ecosistema de la región natural del Valle de Tulancingo, se distingue el gran núcleo poblacional de la segunda ciudad más importante del estado de Hidalgo, Tulancingo de Bravo, con una superficie es de 290.4 Km². Se ubica al sureste de este Estado y en la región centro oriente de México, a 93 kilómetros de la ciudad de

México (autopista vía corta Pirámides) y a una distancia de 46 km. de Pachuca, ciudad capital.

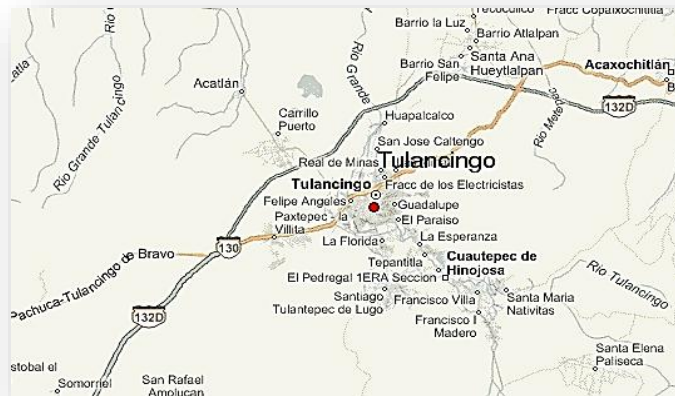


Colindancias del estado de Hidalgo y localización del municipio de Tulancingo de Bravo.

Fuente: Presidencia Municipal Tulancingo de Bravo, Hgo., 2017,

Esta ciudad se ubica a la orilla de la serranía y en la falda del cerro del Tezontle, extendiéndose por el lado opuesto el valle del mismo nombre. Prevalece en ella el clima templado-frío. Colinda con el municipio de Metepec al norte, con Acaxochitlán y Cuautepec al este y con Acatlán y Singuilucan al oeste.

Ubicación de la ciudad con sus colindancias



Fuente: Weather-forecast.com, 2020

Se puede admirar una panorámica de esta ciudad, desde su arribo por la autopista México-Tuxpan, a la altura de la estación terrena de telecomunicaciones, la primera

instalada en nuestro país, en 1968 (Durán, 2018). La ciudad es un espacio rico en gastronomía, donde se pueden disfrutar de los tradicionales *guajolotes*, que consisten en una torta o telera que se parte por la mitad y se le untan frijoles molidos en el interior de ambas caras, a las que se agregan dos enchiladas verdes y en medio de éstas, lleva un huevo hervido picado o cualquier otro ingrediente que el cliente pida.

El centro de esta ciudad se distingue por los edificios coloniales de la catedral metropolitana y la biblioteca pública Sor Juana Inés de la Cruz, ambas sirven de perímetro en perpendicular al tradicional Jardín La Floresta, que resguarda un monumento del ilustre Reformador Benito Juárez García.

Entre la plaza cultural la floresta y la catedral se transita por la calle Manuel Fernando Soto, de tradición en Tulancingo, por su antigüedad, por llevar el nombre de uno de los personajes más importantes en la historia de conformación y política de nuestro estado, nativo de esta ciudad; por albergar comercios que han prevalecido en la evolución del tiempo como El Transistor, un negocio muy antiguo donde se venden artículos de línea blanca, electrodomésticos y sus refracciones; reparan este tipo de aparatos y venden joyas; y por ser una de las principales vías de transporte para llegar a edificios como el IMSS, central de autobuses y a muchas colonias del municipio.

Es a 500 m de la plaza citada, donde se localiza la institución educativa que se describe a continuación.

1.2. La institución escolar.

Las escuelas en general, son establecimientos que existen en las poblaciones de nuestro país y tienen una ubicación que referencia al centro de la población, colonia o ciudad.

Se describe a continuación una institución, que existe como resultado de “*el conjunto de las formas y las estructuras sociales instituidas por la ley y la costumbre*” (Kaës, 1996, p. 22). Desde el exterior de la misma, se visualiza como una escuela vespertina más, de las varias que en el entorno se ubican, destinadas a transmitir saberes y regular la vida social, con una organización concreta, cuya visión es el logro de los fines institucionales del estado (Fernández, 1994, p.18-20).

Su finalidad se encuentra inscrita fundamentalmente en el artículo 3°. Constitucional, que expresa el derecho de todo ser humano a la educación y al mismo tiempo la obligatoriedad del Estado a cristalizar tal derecho (DOF 15/05/19).

Así, la escuela, de acuerdo con Kaës (1996) “[...]regula nuestras relaciones, nos preexiste, se impone ante nosotros, se inscribe en la permanencia”. (Kaës, 1996 p. 22), mediante una organización como la que ocupa este estudio, que opera desde sistema educativo; funcionando mediante una dualidad, desde lo instituido y lo instituyente como un ensamblaje.

La parte del deber ser integra en lo instituido, inscrito en documentos normativos para el funcionamiento de la institución, como el Artículo 3° Constitucional, la Ley General de Educación y los Programas de Estudio, que son “*el sustento de la escuela*” (ED); y lo instituyente, que con base en lo instituido, comprende las acciones de los agentes educativos en la institución, quienes, echando mano de su experiencia, creatividad, saberes, conocimiento del medio en que se desarrollan y capacidad de innovación, se ajustan a las exigencias y necesidades de éste, para la mejora y/o transformación ante situaciones cambiantes que afectan al servicio educativo (Cristiano, 2009, p. 108-116 y Fernández, 1994, p.35).

Así, la institución vespertina, cobra vida con la existencia y acción de sus agentes; y de las características de la práctica educativa que realiza, depende el trasladar los costos sociales que se están viviendo, hacia una cultura de la comprensión, la interpretación y la transformación para el bienestar de la sociedad.

El análisis que se presenta, pretende desmontar los aspectos de la práctica educativa que se efectúa dentro de la escuela y hallar los niveles de significado centrados en el tipo de liderazgo y actuación del director en los procesos de enseñanza-aprendizaje de los docentes y en el nivel de logro educativo que se tiene en esta escuela.

1.2.1. El edificio escolar.

La escuela primaria general de turno vespertino, se ubica en la calle Manuel Fernando Soto 216, entre las calles 1º. de Mayo y Libertad de la ciudad.

Croquis de ubicación de la escuela en el primer cuadro de la ciudad



Fuente: Google/maps

El edificio que ocupa esta escuela, es muy antiguo de acuerdo a palabras de M; su última remodelación fue en 1994, de acuerdo con los datos históricos que señala la misma docente. De acuerdo con el director, los papeles de propiedad del edificio los tienen en el archivo del turno matutino. En este turno, solo conserva el nombramiento del turno vespertino con su clave, donde aparece con inicio de funciones como escuela primaria vespertina en el año 1972.

Ocupa una superficie de 420 m². Se observa como un espacio pequeño para los 356 alumnos que recibe. Sin embargo, durante la actividad escolar, se percibe suficiente por su buena organización y control de la disciplina durante el tiempo que permanecen todos los niños en el área libre, cuando circulan a través de los pasillos de la planta alta o en la banqueta y patio de la planta baja. Sus paredes laterales

colindan con otros edificios y el acceso principal da directamente a la calle Manuel Fernando Soto (Ver anexo 5)

En la planta baja se localizan las aulas de 1° a 3° grado, la biblioteca escolar, la dirección de la escuela, los sanitarios, la tienda escolar de consumo en una construcción de lámina tipo estanquillo y la unidad de la cocina popular de servicios integrales (copusi). Se localizan dos espacios con escaleras en diferente lugar para subir al segundo piso.

La biblioteca llama la atención, toda vez que se consideran espacios importantes para la lectura y el aprendizaje. Ésta es un aula de techo alto, oscura pues no tiene ventanas. Es una de las construcciones antiguas, junto con dos aulas más y la dirección que ocupa este turno.

La iluminación de este espacio, llega de un cancel que va a dar a un pequeño jardín. Hay dos vitrinas de lo largo y alto de dos de las paredes paralelas llenas de libros, acomodados con el lomo a la vista, excepto los colocados en la base de las mismas, donde hay libros en desorden. Las vitrinas están cerradas con candados. Se nota que pocas veces entran ahí, pues las mesas y sillas permanecen como se dejaron en las ocasiones en que se ocupó este espacio para entrevistas a docentes. Además, hay polvo en ellas y en el piso.

Las instalaciones descritas, rodean al único patio de usos múltiples o cancha techada, donde los alumnos disfrutan de la sombra y conviven en los recesos, reciben sus clases de educación física y danza; entre otras actividades. También se realizan allí programas cívico-sociales y reuniones con padres de familia. De esta forma, este patio habitualmente está ocupado, con actividad y ruido, al que se han habituado los alumnos de los grupos. (Ver Anexo 6)

En la planta alta se localizan las aulas que ocupan los grupos de 4° a 6° grado. Para subir, están los dos accesos por los que se circula con libertad y sin

presión de espacio; además de que a ningún alumno se le ve corriendo por las banquetas, escaleras o pasillos de la planta alta.

En la mayoría de las aulas, se retrata la cotidianeidad de la dinámica que en ellas ocurre por la intervención de los sujetos. En los salones que ocupan los grupos de primero a cuarto grado, se observan en las paredes listas de asistencia con diferentes estrategias, adornos en las paredes de acuerdo a la estación del año así como material didáctico y trabajos elaborados por los niños, que de vez en cuando presumen al sentir que son observados.

En cada aula hay hasta cuatro muebles para guardar cosas; dos corresponden a este turno *“aquí guardamos todo lo habido y por haber: libros de biblioteca de aula, documentos de los niños, materiales, que todos los días sacamos y metemos”* (E6E120619) y los demás al turno matutino, lo que reduce significativamente el espacio para los niños; además, en el área paralela al pizarrón, en el fondo pegado a la pared, hay mobiliario innecesario que ambos turnos no ocupan.

Los niños no lo notan, están acostumbrados a distribuirse en esa área. En algunos salones el mobiliario está integrado por mesas binarias, lo que favorece la elaboración de trabajos en papel bond y otros materiales que requieren espacio; en otros, son pupitres individuales, que antes de que los niños entren al aula, se encuentran dispuestos en columnas y filas; una vez los niños dentro, el acomodo suele cambiar: en binas, equipos de cuatro o más niños.

Los espacios para la biblioteca de aula son adaptados o portátiles, es decir, se ponen y se guardan los libros todos los días, en una escalera de madera con los escaños anchos, un cajón de madera simulando un vagón, o de manera creativa se han colocado en sobres pegados en el interior de las puertas de un anaquel que permanecen abiertas durante la tarde. Se puede apreciar que el acervo es de pocos libros por grupo.

Los niños no dejan libros ni otro material en el aula, pues *se puede desaparecer*, porque hay niños también por la mañana, señala una docente. Así que, al llegar la hora de la salida, los niños parecen hormigas, se apresuran a recoger lo que tienen sobre su pupitre, miran abajo del mismo, van al escritorio por algún cuaderno y listo. Pueden formarse para salir al patio y esperar su turno para ser recogidos por algún familiar, sabiendo que llevan y guardaron todo.

Las maestras, después de haber entregado a los niños en el patio, regresan tranquilamente a hacer lo suyo: guardar sus cosas, cargar algunas de éstas en sus mochilas o bolsas y dejar el escritorio vacío. Todo está en condiciones para que, al día siguiente, el turno matutino disrumpa el silencio (Jackson, 1992, p. 48-55).

En general, la escuela y aulas lucen limpias. Aun cuando el espacio del patio es pequeño para el número de alumnos que son, durante los recesos, los niños juegan con cuerdas y pelotas, mientras la maestra de guardia con la voz al micrófono, recomienda tener cuidado para no causar accidentes.

La descripción del inmueble es el marco donde recrean cotidianamente interacciones entre los miembros de esta institución, conformando lo que conocemos como población escolar

El supervisor describe a esta institución como “una escuela entre ruido y movimiento[...]en su interior, el trabajo discurre acostumbrada a esta dinámica” [E1S080319]. Lo anterior se explica por los diferentes sonidos que concurren frente a la escuela, en la calle: autos particulares, microbuses y voceros gritando las rutas de éstas, la canción del carro de la basura, así como las voces de los vendedores ambulantes y tal pareciera que estas características fueron copiadas al interior de la escuela:

Durante la mayor parte de la jornada escolar diaria, se escucha música, silbatos o la algarabía de niños en la cancha de usos múltiples, ocasionada por las clases de educación física, música o danza. Los alumnos y maestros que están dentro de las aulas, parecen no percibirlo. Tal ruido no los distrae, ellos continúan su trabajo: exposición, interacciones orales, etc.

Esta escuela primaria, es lo que se denomina de *doble turno*, definida por Bray (1989) como una política en la que *"un grupo de estudiantes asiste a la escuela en la mañana y otro completamente distinto asiste en las tardes"* (Bray, 1989, citado por Cárdenas, 2011, p.802) utilizando el mismo plantel e infraestructura. El plantel del que se habla corresponde a la segunda referencia.

1.2.2. Una escuela de turno vespertino: una historia de transición

Las escuelas de doble turno o vespertinas, como se conocen por la sociedad, generalmente adquieren la percepción ante ésta, de ser escuelas a donde no deberían enviar a sus hijos si desean que realmente aprendan, porque es menos tiempo el que se asiste en relación con el turno matutino, o bien, porque a este tipo de escuelas van niños muy pobres.

Se denomina de turno vespertino, a la institución cuya jornada laboral inicia a las dos de la tarde y termina a las 18:30 horas (DOF, 1982). En la ciudad de Tulancingo existen 12 escuelas vespertinas; en el primer cuadro de la ciudad se localizan cuatro, entre ellas la escuela que se describe.

La escolarización de doble turno en México inició a finales de la década de los cincuenta, con la puesta en marcha del Plan de Once Años, con la intención de incrementar la capacidad del sistema educativo (Cárdenas, 2011, p. 806).

Pocos son los estudios sobre la implementación de este tipo de escuelas en nuestro país. Rescatar su historia en el contexto de la Escuela Primaria Vespertina motivo de estudio, permite rescatar también las historias personales cotidianas que determinan la historia de esta institución en lo particular.

El director de esta escuela expresa, que desde él llegó a la escuela como docente, tanto la directora anterior como el supervisor, relataban que esta escuela fue creada para garantizar el acceso a la educación básica para los niños de escasos recursos, que no tenían cabida o no podían asistir en la escuela de turno matutino que operaba desde muchos años antes de la fundación de ésta en el

mismo establecimiento; dice que fue *“la primera escuela de turno vespertino fundada en el primer cuadro de la ciudad, en el año 1972”* (E8D040320), aunque no existe placa de fundación en ninguna parte de la escuela, como suele haber en algunas otras escuelas.

También explica, que en ese tiempo:

No había escuelas suficientes para atender la demanda del centro de la ciudad, principalmente hijos de pequeños comerciantes, que llegaban en el transcurso de la mañana a la ciudad y no tenían acceso a la educación primaria, pues el horario no se ajustaba a las necesidades y los pocos que se ajustaban al horario no eran recibidos en el turno matutino por saturación de alumnos (E8D040320).

Así que, con el principio de proporcionar equidad en el acceso a la educación, este tipo de escuelas se estableció como una política popular en varios países, principalmente en vías de desarrollo como Brasil y México, cuyos gobiernos las han instalado utilizando como emblema este principio; pero además para reducir costos en sus sistemas educativos, aumentar el grado de eficiencia en infraestructura al ocupar el mismo inmueble para albergar a dos instituciones, personal y recursos educativos y mejorar los ingresos de los maestros por su pago por trabajar más de un turno (Pérez, 1990, en Foweraker y Craig, 1990; Bray, 2000; OECD, 2005, citados por Cárdenas, 2011, p. 802) como sucede con seis de los trece docentes de la escuela, que laboran en ambos turnos.

Existen pocas investigaciones sobre las escuelas de doble turno en nuestro país. En la realizada por Cárdenas (2011), se evidencia la existencia perenne de desigualdades en características de los estudiantes y resultados escolares que se asocian con la operación de escuelas de doble turno. Se refiere que la escuela vespertina tiene una mayor concentración de estudiantes pobres o estudiantes que trabajan, menores puntajes en evaluaciones académicas, así como mayores tasas de deserción, reprobación y de alumnos en rezago, cuando se compara con la escuela matutina que opera en el mismo plantel (Cárdenas, 2011, p.807-809)

M, la docente con mayor antigüedad en la escuela relata

¡Cuando llegué a la escuela en el año 1978, ésta era para los niños y niñas grandes que no habían iniciado la primaria a tiempo y estaban de más edad que lo normal...y los que trabajaban! Se recibía de todo, grandes, chicos, muy pobres, huérfanos y recogidos, maltratados y con padres con muchos problemas. ¡En los grupos las edades variaban desde la edad normal para su grado hasta muy mayores! Llegaban de su trabajo, sucios, de ropa (sin uniforme) igual, cara y manos; con zapatos viejos y/o grandes que les regalaban. Sin útiles, porque de verdad no tenían, sin comer y sin dinero, la mayoría. ¡Pero eran muy respetuosos y dispuestos a obedecer en lo que se les indicara, había sus excepciones! E3M310320)

Esta declaración describe la historia de fundación de esta escuela vespertina, con grandes desventajas para desarrollar y lograr en esta población aprendizajes de calidad, debido a sus características sociales, económicas y de desfase de edad, estableciendo un panorama de desigualdad social y cultural, destinado a seguirse reproduciendo, ya que, con este capital, difícilmente podía competir con el de las escuelas de turno matutino.

El tipo de alumnos que se describen, ahora pertenecen al grupo de *alumnos en situación de riesgo*, comprendida como “*aquella situación de carácter familiar, social o personal problemática que impide la formación integral de las personas que la padecen [...]causándole un estado de vulnerabilidad*” (Pérez, 2009, p. 1).

Este estado dificulta la posibilidad de los alumnos de aprovechar al máximo la enseñanza dentro de las aulas y en general dentro de la escuela, debilitando su nivel de escolarización, ocasionándose situaciones de discriminación que sucedían desde el sistema de inscripción, como lo citan Saucedo-Ramos (2005) al señalar que con toda la intención, se rechazaban a alumnos en condiciones extra edad en las escuelas matutinas y éstos eran inscritos en las vespertinas; lo mismo sucedía con repetidores o con problemas de disciplina (Saucedo-Ramos, 2005, citados por Cárdenas, 2011, p. 808).

En la investigación de Cárdenas (2011), también se observó que los alumnos de estas escuelas tienen menos disposición al aprendizaje, calificaciones significativamente menores en español que los alumnos que asisten a escuelas matutinas, aunque esta estimación se basa en promedios nacionales (Saucedo-Ramos, 2005; Horne, 1976 y Trevino y Trevino, 2004, citados por Cárdenas 2011, p. 805 y 808).

Muchas de las recurrencias halladas en tal estudio para caracterizar a las escuelas vespertinas, se localizan en la realidad de esta investigación, como parte de su historia. La docente M expresa que *“en los ochenta, llegaban niños que otras escuelas no querían, porque ya traían el calificativo de ser burros y niños en situación extraedad o con problemas serios de conducta que habían sido expulsados de otras escuelas”* (E3M310319)

Y el director, refiere que cuando él era tan solo un maestro de grupo, hacia 1992 en esta escuela, relata que la directora le comentaba, que el turno matutino seleccionaba a los alumnos durante los periodos de inscripción; además, los niños de ese turno se referían a los alumnos del vespertino como *los pobres, los piojosos y mugrosos de la tarde* y se escuchaba a las docentes del turno matutino, decir al salir de la escuela cuando veían a los niños que iban llegando a la escuela *“ya están llegando los piojosos”* (E8D040320).

Lo anterior da cuenta de existencia de la tipificación y exclusión social por parte de esas docentes, parecen haber olvidado sus orígenes, que son, como de la mayoría de quienes tienen esta profesión, de extracción humilde.

Con esta realidad, la historia fundacional de esta escuela se muestra como un recipiente de pobreza, donde por tradición familiar, circunstancias específicas o forzada por la intervención de otros, niños con las características citadas anteriormente, poblaban la escuela, enfatizando la desigualdad social, que sigue permeando en la sociedad y por ende en las prácticas institucionales, como producto del capital cultural y el ethos, que define, como diferentes a las instituciones educativas de turno vespertino,

Esta tradición de población de las escuelas vespertinas en situación de desigualdad respecto a las de turno matutino y sus bajas expectativas de aprendizaje, tienden a influir en la sociedad, en particular en los docentes que laboran en tales escuelas, desarrollando en ellos ciertos prejuicios como los que tenía el director al llegar a esta escuela a trabajar como docente frente a grupo

[...]en una escuela vespertina se trabaja menos tiempo, a los niños no les interesa, como que a nadie le interesan los niños de la escuela vespertina y tampoco a los maestros [...] las condiciones de las escuelas vespertinas eran diferentes [...] niños que no saben, niños rebeldes, niños groseros, desinteresados, papás que tampoco les interesan mucho sus hijos (E8D040320).

Estas creencias corren el riesgo de volverse tradición y perpetuar las desigualdades en cualquier institución, si dentro de ella, no existe algún agente educativo que tenga la consciencia de que, instituciones con situaciones adversas, pueden cambiar su historia, cuando se hace uso del conocimiento crítico de la situación y utiliza los recursos adecuados para generar un cambio en la misma y en quienes en ella concurren.

Lo anterior se ancla a los postulados de la pedagogía crítica, al señalar que *“esta situación de exclusión se puede transformar a través de la educación [...] tan clave es denunciar aquellos elementos del sistema que promueven el mantenimiento de las desigualdades sociales como identificar los elementos que contribuyen a superarla”* (Camdepadrós y Pulido, 2009, p. 61,62)

Situaciones de tal movimiento hacia el cambio en escuelas de doble turno se aborda en algunas investigaciones de corte cualitativo, como la desarrollada por García, Navarro y Guzmán (2007), en el estado de Durango en nueve escuelas primarias, siete de las cuales fueron vespertinas.

Los resultados arrojan datos de transformación en este tipo de escuelas, generados por indicadores como la gestión institucional, el ambiente escolar grato y el proyecto de transformación docente en cuanto al nivel de organización y perfil

profesional de los maestros, indicadores en los que el eje conductor es el director de la escuela. Estas escuelas han sufrido una transformación hacia la mejora, logrando superar el prestigio de algunos de los turnos matutinos en áreas distintas de la ciudad de Durango. (García, Navarro y Guzmán, 2007).

El director tomó posesión en la escuela vespertina que se investigó en el año 1992 y, desde su propia subjetividad, emerge para dar cuenta y cambiar el concepto que traía sobre las escuelas vespertinas. Él expresa

“[...]Si hay situaciones de niños como los que yo creía que había, pero no son todos ni lo es todo: los docentes eran desde entonces muy responsables, exigentes... Eso me dio la oportunidad de entablar una relación de compañerismo y amistad con gente muy comprometida con su trabajo [...] la directora [...]Ella siempre tenía una o varias sugerencias y conocía la situación que vivía cada niño...(E8D040320)

Da cuenta entonces de que las organizaciones, no importa el turno que sean, difieren en su estructura poblacional, organizativa, principalmente las del lugar y función de los docentes y de la jefatura; en esta escuela, desde ese tiempo, se citan valores y virtudes tanto de los docentes como de la directora que prevalecen en otras escuelas.

La directora era una persona conocedora del contexto y con *“conocimiento disciplinar y pedagógico [...] cada vez que podía, platicando, nos daba estrategias para enseñar” (E8D040320)*. Ejercía el control a través de *“las actividades expresivas que afectan las relaciones interpersonales dentro de la organización”* (Bales, citado por Etzioni, 1993, p. 10), con el propósito de acompañar la enseñanza. Esto lo hacía, de acuerdo a lo que el director comenta en la misma entrevista, mediante reuniones organizadas, donde platicaba a los docentes cómo hacer para que los niños aprendieran algo y algunos comentaban sus mejores experiencias de enseñanza

Aprendí y heredé mucho de esa directora y del que le antecedió a ella, a través de su voz. Cuando quedé como director tomé mucho de ellos en mi función, como este principio que se me de memoria: estamos aquí para

mejorar la imagen de la escuela; y sobre todo, para hacer que los niños aprendan y logren mejor aprovechamiento. (E8D040320)

De esta forma, la historia fundacional de esta escuela vespertina, es una construcción social de transición, comprendido este término como cambio, resultado de un proceso con una cierta extensión en el tiempo.

Había arrancado desde 1978, con experiencias heredadas y el enunciado “*estamos aquí para mejorar la imagen de la escuela; y sobre todo, para hacer que los niños aprendan y logren mejor aprovechamiento*” (E8D040320), se hizo tradición, pues se repite siempre que algún docente nuevo llega. Con el tiempo, éste se convirtió en un “*mandato social*”, definido como un ideal construido en la etapa fundacional de la escuela, que, de acuerdo con Butelman (1996) “*convoca a los individuos a adherirse a ellos, a través de la institución, adquiriendo un valor estructurante para la institución y los individuos que la componen*” (Butelman, 1996 p.22 y 30).

Este mandato, no deja de ser paradójico, pues en este momento de tantos cambios sociales y crisis educativa como producto de evolución de la modernidad, habría que definir, qué tipo de imagen necesita la escuela para responder a las demandas del ahora de la sociedad; y “*hacer que los niños aprendan*”, se convierte en “*una fijación social de expectativas de rendimiento dejando velados sistemas de diferenciación social*” (Fernández, 1994 p. 29) y evidenciando el ejercicio del poder a través de la coerción.

De cualquier forma, el mandato ha pasado a ser parte de la cultura institucional de los maestros, como una motivación y reto. En este sentido, la docente T, dice que uno de sus retos es “*que los niños salgan adelante y aprendan algo todos los días*” (E4T050619). Mientras la docente E expresa que su reto es que los niños aprendan y apliquen lo aprendido en situaciones nuevas “*por eso les pongo retos desde pequeños...que busquen cómo resolverlos con lo que saben*” (E6E120619), expresando así un medio para conseguir los fines del proyecto institucional.

A 48 años de fundación, la escuela, de acuerdo con el director, *“ha logrado configurarse como una escuela de prestigio, gracias a todos los maestros que llegan a la escuela y se suman al trabajo”* (E8D040320).

El prestigio es un símbolo que se ha edificado con la asimilación de ese mandato, sigue vivo al conservar su poder, en tanto que cada uno de los integrantes del grupo, le han dado un significado que reinterpretan todos los días en su práctica, en su experiencia (Ricoeur, 1995, p.66-76).

El prestigio que la escuela ha logrado, dentro del ámbito de la acción educativa y social, tiene que ver con los resultados de las valoraciones humanas (docentes, padres de familia, exalumnos, sociedad circundante), acerca de las situaciones vividas o referidas sobre la institución en el pasado, que se han ido transformando a través de un proceso dentro de la práctica educativa con acciones recurrentes en la organización y gestión escolar y que en el presente se observan transformadas y apreciadas por otros agentes.

Algunas de estas acciones que se observan transformadas, son, por ejemplo, en la cultura instituida con una atención diligente a padres de familia y demás miembros de la comunidad escolar, la presentación de ropa de uniforme y limpieza personal de los alumnos, , la apreciación de la metodología de enseñanza-aprendizaje a través de la socialización de experiencias de prácticas educativas exitosas, calidad de interacciones con los alumnos al tratarlos con atención y equidad; actividades interesantes, contextualizadas para los niños, comunicadas y compartidas con los padres de familia, los resultados de aprendizaje reflejados en las evaluaciones, que han mejorado de un bajo nivel a excelente nivel de logro educativo.

Así, de acuerdo con Boucek (1957), el prestigio se define como

[..]el resultado de las valoraciones humanas acerca de aquellas situaciones en las que nos encontramos en todo momento; es una valoración más elevada de un individuo o de un fenómeno colectivo, en comparación con otros individuos o con valores colectivos (Boucek, 1957, p. 83-84)

Se encuentra una valoración más elevada del servicio escolar, debido entre otros, a los factores de cambio que se citan, en comparación con los valores de otras escuelas.

También el prestigio es *“un símbolo puro, cuyo uso no constituye una amenaza física o un derecho a recompensas materiales... que corresponde al poder normativo y social”* (Etzioni, 1993, p. 7).

Corresponde al poder normativo y social toda vez que la práctica educativa que se genera en la institución es una mediación de las normas explícitas dictadas por el sistema educativo con las reglas y preceptos de comportamiento, técnicas y procedimientos de la práctica no explícitos, pero que son constructos de la acción colectiva, que le funcionaron en el pasado y le siguen funcionando a la institución para lograr los fines que se han propuesto, formulados por los directores y maestros que llegan a esa escuela.

En este sentido *“todos se comprometen”* (E8D040320). Los docentes expresan que saben que vienen a la escuela a dar lo mejor *“no es un compromiso que pese, nos da mucho gusto cuando la escuela, a través de algún maestro o algún alumno, obtiene un reconocimiento...y con más ganas, a darle”* (E9R190320).

Así, que este prestigio se debe también al impacto que ha tenido en la sociedad el nivel de logro académico en pruebas estandarizadas como Enlace y Planea (catalogada como “Excelente” en la plataforma digital Mejora tu escuela). En este ciclo escolar

La alumna de 4° grado, Abril, fue la niña más alta en matemáticas en Enlace y este año se fue representando a la región en matemáticas; además, se potencia a los niños que se descubren como “sobresalientes” apoyados por la Unidad de Servicio de Apoyo a la Educación Regular (USAER). (E9R050320)

De esta manera, la escuela ha logrado diferenciarse del resto de las escuelas primarias generales vespertinas y de algunas matutinas, como la que ocupa el mismo edificio, catalogada en la plataforma anterior como *requiere apoyo*, en cuanto

el logro escolar, enfatizándose, de acuerdo con Fernández (1994) el impacto de activación de logro de autonomía y diferenciación, en el nivel de manifestación formal, informal y fantasmático (Fernández,1994, p.30 y 32), valorada socialmente por su estilo institucional, que se refleja en un aspecto tan valorado por la sociedad, como es el avance en el logro académico de los alumnos.

En este sentido, el estilo de la escuela, dadas las condiciones de su fundación y los resultados actuales, representa *“la mejor respuesta que los miembros del establecimiento han podido dar a las contradicciones de su funcionamiento...se convierte en objeto preferencial de vinculación”* (Fernández,1994, p. 61) aunada a la práctica valores que se predicán con el ejemplo a través del director, como la amabilidad, el compañerismo, la colaboración, la orientación pedagógica permanente del director para los maestros, entre docentes; y los resultados que ofrece, para cumplir con la misión de la institución: el aprendizaje de los niños y las niñas, que se concreta de modo singular en las acciones de la práctica educativa.

1.3. Los protagonistas de la práctica educativa.

Los sujetos implicados en la misión contribuir en la formación integral de otros sujetos, constituyen el grupo protagonista de la práctica educativa en las instituciones escolares y, de acuerdo con Antúnez, lo integran *“los profesores, estudiantes, padres de familia, personal, directivo, administrativo, etc.”* (Antúnez, 2004 p. 35).

Se hace una descripción amplia del director y los docentes, en tanto que son los informantes para la situación que se investiga y una generalizada de alumnos y padres de familia

1.3.1. Los alumnos y su procedencia.

En esta institución asiste una población de 356 alumnos procedentes, en su mayoría, de domicilios cercanos a la escuela desde el año 2002 en el que, a través

del Sistema de Estadística, Distribución y Asignación de Educación Básica (SEDAEB) o a través de las Unidades de Servicios Regionales en la entidad, distribuyen a los alumnos en las instituciones escolares, de acuerdo al domicilio de éstos, disminuyendo significativamente las desigualdades sociales, culturales y económicas, que se traducen en características de pobreza, rezago y otros factores de riesgo escolar, que tradicionalmente conformaban las instituciones de turno vespertino y que ahora encuentran cierto equilibrio.

El director comparte esta perspectiva al señalar, que la población se ha modificado en este tipo de escuelas. Tanto en las matutinas como las vespertinas hay de todo

No hay diferencia con las escuelas de en la mañana [...]. Ves situaciones muy semejantes: incluso hay niños en la tarde que sus papás los traen en auto particular a la escuela; o niños que a sus padres les ha gustado la escuela y los traen de lugares no cercanos a este domicilio (E8D040320).

Refiriéndose así, al estatus económico, cultural y social, como el tipo familia y los problemas que originan en los niños y su repercusión en los procesos formativos.

También SEDAEB se encarga de instalar a los alumnos cuyos padres trabajan cerca de esta institución a petición de éstos. En esta situación y en atención a necesidades específicas (como los hijos de vendedores ambulantes), asisten alumnos principalmente de las colonias periféricas del centro de la ciudad como La Escondida, La Morena y Francisco I. Madero, entre otras, o de poblados muy cercanos como Ahuehuetitla, Jaltepec y Santiago Tulantepec.

No obstante, las diferencias se perpetúan por la existencia en la sociedad de la diversidad, ocasionada por el estatus socioeconómico y la pluriculturalidad. En la escuela predominan alumnos pertenecientes a la clase social media y baja. Se cuentan hijos y nietos de profesionistas como los hijos de algunos de los docentes que ahí laboran, hasta pequeños grupos de niños cuya lengua materna es el otomí o el náhuatl.

Sus padres “*emigraron de comunidades procedentes de los municipios de Acaxochitlán y Tenango de Doria*” (ED110919). De acuerdo con E, puede decirse que estos niños aprenden a integrarse y comunicarse con sus pares “*solos, porque no sabemos su lengua. Ellos van estableciendo esa relación y cuando llegan a 4° o 5° casi no tienen problemas de comunicación*” (E6E120619). De esta forma, se advierte, de acuerdo con Luque y Delgado (2002), que

La diversidad no es ya un condicionante de la educación, sino un contenido y una meta de la educación misma. Aprender a ser uno/a mismo/a, con su identidad singular comporta para el aprendiz y para el contexto escolar dos desafíos complementarios: una mayor amplitud en los aprendizajes y una mayor libertad de identificación (Luque y Delgado, 2002 p.158).

Como se observa en la cotidianeidad de la práctica educativa, estos alumnos aprenden el español y, como el docente no promueve su lengua autóctona, los primeros se olvidan de sus raíces. El docente cumple con el propósito de alfabetizarlos, más pierde el enfoque humanista y una parte del mandato social negándoles a estos niños la oportunidad de enriquecerse en una identidad singular, al dejar de valorar la formación del alumno con equidad y calidad en la inclusión, la diversidad cultural, lingüística y étnica, y tener consciencia de la riqueza que esto implica para el desarrollo del individuo, el desarrollo social y la cultura nacional (SEP, 2017, pp. 34, 77-80; Art. 2° y 3° Constitucional).

1.3.2. El equipo pedagógico

Los ejes que motivan, organizan y hacen funcionar la institución educativa, son el director y 13 docentes, de los cuales diez son mujeres y tres hombres. Además, sin estar dentro de la plantilla oficial, se cuenta con docentes que imparten las clases de danza, música y computación, así como un administrativo y dos auxiliares de mantenimiento y servicios.

Participan en la investigación un total de seis docentes y el director de la escuela. Cada docente atiende entre 26 y 34 alumnos, compartiendo aulas con el turno matutino.

De modo objetivo, este grupo social no es homogéneo, existen diferencias en edad, preparación profesional, antigüedad en el servicio educativo, años de servicio en la escuela y tiempo de ocupación en el servicio docente (doble turno), como se muestra en la siguiente tabla

Tabla 1: Referencias de los docentes sujetos de investigación

CLAVE DEL SDOCENTE	EDAD *	PREPARACIÓN PROFESIONAL	ANTIGÜEDAD EN LA DOCENCIA*	ANTIGÜEDAD EN LA ESCUELA*	GRADO QUE ATIENDE	TRABAJA DOBLE TURNO
E	58	PROFRA. DE EDUCACIÓN PRIMARIA	37	16	1°	SI
B	34	LIC. CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN	6	2	1°	SI
T	48	LIC. CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN	7	9	2°	SI
M	66	PROFRA. DE EDUCACIÓN PRIMARIA	42	40	3°	SI
R	52	MAESTRA EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN	31	11	4°	SI
L	41	LIC. NORMAL SUPERIOR	11	2	5°	NO
D	54	MAESTRO EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN	35	12	DIRECCIÓN	SI

Elaboración propia

*Los datos que se presentan son en años. Información extraída de la plantilla de personal 2018-2019

1.3.2.1. Un director con convicción.

Analizar la realidad educativa, es mirar al interior de la institución y dar cuenta de la complejidad que opera en ella, para comprender sus procesos y actuaciones al respecto, mediante la trama de relaciones y “el funcionamiento interactivo de las

partes de la organización y encontrar la explicación de sus acciones” (Etkin y Schvarstein, 2000, p. 87-88).

En este contexto, una de partes fundamentales es la figura del director, trascendental en la organización y funcionamiento de la escuela, por varias razones: la representación que tiene, la gestión que desarrolla, el tipo de liderazgo que ejerce y la multiplicidad de funciones que se le adjudican, con el propósito de que la institución funcione y fluya hacia los procesos de comunicación entre los involucrados, la mejora de los aprendizajes, de la enseñanza y del plantel en general (Ley General del Servicio Profesional Docente, 2018).

Se considera importante reseñar la construcción de su identidad profesional, en tanto que, para comprender su desarrollo en esta función de la vida institucional, es necesario reconocer cómo ocurrieron en él esas formaciones y procesos psíquicos para la transmisión, mediante la intersubjetividad, es decir, compartiendo la conciencia y conocimiento de una persona a otra, conformándose un ideal del yo en el aspecto social (Kaës, 1996, p. 28 y 29).

Las personas nacen dentro de las instituciones y permanecen en ellas toda la vida. En este recorrido, se da en los sujetos un proceso de socialización que inicia en el hogar. En este sentido, el director de esta institución proviene de una familia de profesores

Lo conozco desde que él era muy joven, porque su mamá fue mi maestra y entre mis papás y su familia nació una bonita amistad. Una vez cuando fuimos a su casa mis papás comentaron que yo aún no había aprendido a dividir. Había allá un pizarrón verde y la maestra, le pidió que me enseñara...le entendí tan bien, porque me explicó muy bonito, con peras y manzanas, que aprendí a dividir para siempre. El ser maestro lo trae innato...tendría él unos 17 años entonces...(ET090520).

Por su parte, el director cita, que su formación primaria la hizo en la escuela Miguel Hidalgo que en ese tiempo era mixta, es decir, albergaba niños de ambos géneros;

pero los grupos tenían alumnos de un solo género: el grupo A estaba integrado por niñas y el B por niños.

Refiere que cuando él cursó sexto grado, desapareció esa división por géneros y fue el primer año que compartió con el género opuesto en las aulas. La historia de este tipo de formación institucionalizada en México, tiene sus orígenes en la época prehispánica dentro de las culturas mesoamericanas y continuó durante mucho tiempo con matices ideológicos diferentes en la educación pública por obra de la tradición hasta los años 70 en las escuelas públicas; conservándose en la actualidad este tipo de escuelas diferenciadas por sexos, en algunas escuelas privadas a las que asiste la aristocracia. Se considera que esta educación diferenciada, ha dejado herencia de estereotipos sexistas y desigualdad de género (Larroyo, 1947, p. 67-70).

El director es un hombre con una elevada formación académica, que inicia su relato con el anhelo y gusto de ser docente “*ser maestro es mi vida...*” (E8D040320) refiere cuando se le cuestiona cómo se siente en la escuela; de formación normalista egresado en 1984, titulado en la Normal Superior en la asignatura de español, Licenciado en Educación Plan 94 en la Universidad Pedagógica Nacional Hidalgo (UPNH) y maestro en Ciencias de la Educación en una institución privada.

“(...) *tiene una preparación completa, mezcla de estudios y mucha experiencia con gran inteligencia (...)*” (E9R190320). Además, un cúmulo de valores como la atención, el respeto y la empatía, acompañan su personalidad. De esta forma, construyó su identidad como maestro, y de sí-mismo, influido en gran medida por un atributo cultural innato, como lo ha referido T, o heredado por su madre “*mi mamá fue maestra y yo aprendí de ella y de otros maestros a los que admiraba [...]* también quería ser docente (ED040320), así como por el resto de atributos culturales, que constituyen la fuente de sentido de su vida.

Ahora tiene tres grandes pasiones: su familia y sus dos trabajos: apoyo técnico de la supervisión escolar y director en esta escuela vespertina.

La manera como se define y realiza su función en este puesto es, como todo rol directivo en la práctica educativa, complejo. Es posible definir su desempeño por sus características en el estilo de gestión y liderazgo que ejerce.

1.3.2.1.1. El director y la gestión escolar.

Definir la acción del director es complejo, en el sentido de la cantidad de situaciones que se entrelazan en la tarea directiva; es, en primer lugar el representante y dirigente de la institución, cuya función es atender principios antagónicos del sistema y adaptarlos a la realidad de la práctica educativa, que dista mucho de ser homogénea por los distintos mundos de vida que ahí convergen, comprendido *“mundo de la vida”* como el espacio circundante en el que el sujeto vive, tiene sus apropiaciones, afronta y soluciona problemas, se traza metas y retos construyendo nuevos horizontes (Hernández, 2014, p.80-83).

Además, el director se encarga de vincular lo universal y lo regular, con lo particular y el devenir casi inmediato, enfrentarse todos los días a la imprevisibilidad del momento y del mañana (Moreno, 2003, p.20 y 21) *“El director siempre está presente en los asuntos que uno no se espera que sucedan en la escuela, como las actas de prohibición de alguno de los tutores para ver a sus propios hijos, cosa que antes no ocurría”*; L, refiere *“él sabe qué decirle al tutor, cómo calmarlo y hacer que acepte las cosas...”* (EL190320)

Esta declaración significa que, además de lo previsto por el control normativo y construir la realidad organizativa con la comunidad escolar, se construye con las vivencias y situaciones que se presentan en la cotidianeidad actual, esperadas o no, a través de lo instituyente, un sentido de actuación, identidad y un propósito común centrado en el aprendizaje de los alumnos, modificando de forma continua las tareas de gestión, en función de atender a las demandas de la sociedad que se mueven con rapidez, para desarrollar aprendizajes en los alumnos que les permitan reaccionar y actuar con un desarrollo personal positivo y prospectivo.

Es una misión trascendental en todo centro educativo, y el proceso para determinar la forma para desarrollarla o las acciones, se enmarca dentro del ámbito de la gestión escolar, que de acuerdo con Barrientos y Taracena (2008), se comprende como

Las prácticas de organización y de toma de decisiones en las escuelas que pueden propiciar mejoras en el aprendizaje de los alumnos, establecer ambientes adecuados para la formación de los miembros de la comunidad educativa y mejorar el logro de los objetivos institucionales (Barrientos y Taracena, 2008, pp. 115-117).

Esta gestión, en el ámbito directivo, se organiza en las dimensiones: institucional, administrativa, pedagógica y comunitaria(UNESCO, 2011, p. 35-37) , sin ser definitivas o limitadas, toda vez que la gestión escolar, también debe facilitar los procesos al interior con el personal, motivando y brindando condiciones favorables para que el trabajo de los maestros reditúe en aprendizajes útiles, continuos y que duren toda la vida para los alumnos, contribuyendo en la formación de una personalidad “*plena y eficaz*” (Freire y Miranda, 2014, p. 11-14) con un desenvolvimiento exitoso en “*el mundo cambiante de la sociedad líquida*” (Bauman, 2007, p.8).

El director, a través de diferentes acciones, hace uso de la gestión para la mejora de todas las dimensiones. Él favorece el trabajo de las comisiones que se instalan con iniciativas y opiniones, establece una comunicación motivadora mediante la escucha activa con los docentes y propicia una relación interesante con los alumnos

Nos motiva a hacer lo que se nos encomienda de la mejor manera, por ejemplo, en las comisiones, hace propuestas, escucha nuestras ideas y nos echa porras en nuevas actividades que hacemos...como la feria de matemáticas que acabamos de hacer y quedó tan bonita, él participó en un puesto, los niños se sentían motivados por los premios y jugaron muy bien(E4B250519).

Se nota su participación en los procesos de gestión, poniendo en juego su iniciativa mediante propuestas, apoyando al equipo; pone énfasis en la gestión pedagógica, animando los procesos de aprendizaje y estableciendo una relación estrecha en este aspecto con los alumnos motivándolos y reconociendo sus logros; mostrando como, en esta modernidad líquida, los ámbitos sociológico e histórico, abren espacios a nuevas maneras que amplían las acciones del director como responsable de la gestión escolar, cada vez más plurales y valiosas de acuerdo a las necesidades educativas que se oponen al cumplimiento de funciones mecánicas.

Se inserta en el paradigma emergente o de la complejidad, caracterizado por la incertidumbre ante los cambios y producciones de carácter político, sociocultural, económico, ambiental “... *favorece la adquisición de conocimientos y habilidades, ayuda a autorregular los sentimientos y emociones; además de desarrollar valores y propiciar acciones cónsonas con la complejidad del siglo XXI*” (Chacón, 2014, p. 151).

Las acciones que lo distinguen como director, refieren una gestión participativa y compartida, que afecta de manera positiva a los seres humanos que en la institución convergen

Al director no se le va una, es un compañero más, nos acompaña ...hacemos entre todos, una parte de la planeación anual en cuanto lo curricular, social y comunitario, como resultado de la evaluación y diagnóstico nuevo de lo que vivimos en el año...las nuevas necesidades que se presentan, desde antes de cerrar un curso, para el siguiente. Él propone, y nosotros opinamos, descomponemos o apoyamos para que lo que organizamos quede mejor... (E5T050619).

Se observa, la práctica conjunta del director y los maestros en un mismo equipo, con propósitos comunes y toma de decisiones en las que todos participan en la organización para optimizar el trabajo; de acuerdo con Schmelkes (2001)

“involucra a su personal en un proceso participativo, constante y permanente para hacer las cosas cada vez mejor (Smelkes, 2001, p. 64)

Dentro de la dimensión comunitaria, se pudo observar al director al realizar la reunión general de fin de curso con los padres de familia. Las expresiones que tienen para él son de agradecimiento y de total acuerdo con las acciones realizadas en coordinación con los comités de Asociación de Padres de Familia y del Consejo de Participación Social. El maestro explica las acciones realizadas y los resultados expresando cuestiones de empatía con ellos cuando dice “*para tomar estas decisiones, nos ponemos también en su lugar*”. (Diario del investigador, p. 5).

La participación de los padres es activa en las diferentes dimensiones de la gestión escolar. Se observa como los maestros establecen una relación de respeto y comunicación permanente con los padres de familia. Todos los días, al terminar las actividades del día, van saliendo los grupos encabezados por el docente a formarse en fila en el patio. Se acomodan conforme van saliendo, se abre el portón, entran los padres y van recibiendo a sus hijos de mano de los maestros. Los padres agradecen se despiden y los maestros suelen dar alguna indicación para la mejora del proceso de aprendizaje de alguno de los niños (Ibid, p. 6)

Por otra parte, la manera como se ejerce la gestión en la escuela, determina en gran medida la dinámica del *poder*, comprendido como una relación de intercambio y negociación de la acción social que implica “*actuar sobre otros*”, inscrito en la política de la institución educativa, tanto desde lo instituyente como desde lo instituido, que permite lograr los objetivos de la institución (Crozier y Friedberg, 1990, p. 55-65).

El poder del director, radica en una comunicación motivadora, de participación y consideración del otro, donde éste o éstos otros, no sienten ese ejercicio

No hay, desde mi punto de vista una necesidad de aplastar con el poder, de dar órdenes sin sentido, no. Hay un trabajo bien pensado, bien organizado,

además que tiene en consideración lo que se sugiera, no teme nunca entrar a discutir los detalles... (E9R190320)

Refiere un poder que se hace acompañar de una organización o plan previo por parte del director, que logra que los involucrados participen y probablemente lo mejoren, sin sentirse presionados, para el logro de los propósitos que el director originalmente se ha propuesto.

El poder es indispensable para el ejercicio de la gestión educativa en esta escuela, se manifiesta como un sistema de saberes o competencias para la acción y la práctica, donde el director no es el sabelotodo, es quien dirige, organiza con una visión definida; forma parte de una estructura de conocimiento compleja en donde todos los integrantes de la organización aportan su porción de conocimiento para generar consensos e innovaciones.

1.3.2.1.2. Un liderazgo directivo que eleva la calidad educativa.

En toda institución educativa que cuente con un director, éste ejerce un tipo de liderazgo que dinamiza de una manera definida a los miembros que en la escuela convergen.

Se considera al liderazgo una habilidad no innata, que se desarrolla y se manifiesta en la socialización a partir de un patrón conductual, como un proceso mediante el cual este ser humano es capaz de influenciar a sus seguidores o a los que son sujetos a ella, que hagan con él o por él, lo que desea, implicando un cambio en éstos: en su forma de percibir temas, en su carácter, en su forma de actuar, en su nivel de motivación, en su forma de gestionar los aprendizajes, etc.

En educación, el liderazgo es clave en la generación de tipo de desempeño y práctica educativa que se realiza en las instituciones y por ende, del tipo de sociedad que se produce en ella. Es a partir de la mirada de terceros, que se define el estilo de liderazgo que se ejerce, por ello es fundamental reflexionar sobre el rol del director a través del tipo de liderazgo que desarrolla en la institución.

Con el propósito de hallar tal tipo de liderazgo, se hallaron las siguientes aportaciones:

Ball (1987), analiza cuatro estilos de liderazgo: *autoritario, administrativo, interpersonal* y *antagónico* (Ball, 1987, p.127-130), mientras que, en la investigación de Bolívar, López y Murillo (2013), centrada en mejorar las prácticas escolares, a través del liderazgo educativo, se enfoca en tres dimensiones: el *liderazgo pedagógico o para el aprendizaje*, el *liderazgo distribuido* y el *liderazgo para la justicia social* (Bolívar, López y Murillo, 2013, p. 19).

Pedraja, Rodríguez y Rodríguez (2016), en su investigación en torno al liderazgo, focalizada en explorar si existe una posible relación entre los estilos de liderazgo de directores de colegios y los resultados alcanzados por los alumnos, se centran en tres estilos dominantes de liderazgo: *liderazgo transformacional, liderazgo transaccional*, y *laissez faire*, que significa dejar hacer, o permisivo (Eagly et al., 2003, p. 569-591 citado por Pedraja, Rodríguez y Rodríguez, 2016, p. 749).

Después de hacer un análisis hermenéutico de las características de los estilos citados, el que más se acerca a las actitudes, sistema de comunicación y recursos personales que posee el director, como el carisma, entendido como “*especial capacidad de algunas personas para atraer o fascinar*” (Real Academia de la Lengua Española [rae], 2019), la preparación profesional y la experiencia en la práctica docente y directiva, es el estilo de *liderazgo transformacional*, que se refleja en las características que se describen a continuación.

En el director, se puede mirar a un director amable, cortés, atento, motivador, organizador y entusiasta. Al respecto los docentes citan

Es un director de los que ya no hay... él logra que trabajemos con dinamismo y armonía; pero no nos manda, nos motiva, es muy amable [...].Él siempre escucha, eso cuenta mucho, aunque no me solucione mi problema[...].jes atento y acompaña el trabajo que realizo en el aula (D, T, R, B, 2020).

La atención y amabilidad con la que la investigadora fue tratada por el director, son parte de su personalidad, ya que cotidianamente se le observa con una sonrisa y

charla amena con padres, docentes, intendente. Este tipo de interacciones que se viven dentro de la escuela, hacen que prive un buen clima escolar.

Lo anterior se evidencia en las conversaciones del propio director, en la iniciativa propia y disposición sin medida en que se hiciera la investigación en la escuela que dirige y en la forma en que se desarrollaron las actividades con la investigadora en la institución, demostrando una capacidad excelente de organización (Diario del investigador, p 4-5); además de ser un excelente portero al proporcionar en todo momento el apoyo requerido para dicho trabajo: proveedor de toda la información, facilitador para la realización de entrevistas y observaciones, comunicación eficiente, etc. (Taylor y Bogdan, 1987, p.31-42).

Cuando ya estaba la investigación en curso y la investigadora, ante la necesidad de obtener de su voz información, lo invitó a participar en la investigación, señaló “[...]si mis compañeros docentes entraron al ruedo y tú me invitas a participar con ustedes, le entro” (Ibid. p. 3-5), dejando ver su *inserción en una organización de equipo* en el que está siempre incorporado, *con una mirada de conjunto*; características que se localizan dentro del rango del liderazgo transformacional.

Este estilo fue creado por James Mac Gregor Burns en 1978 en una investigación sobre líderes políticos. Define este estilo como

El proceso en el cual “líderes y seguidores se ayudan mutuamente para alcanzar mayores niveles de moral y motivación [...] crea un cambio significativo en la vida de las personas y en las organizaciones, se rediseñan las percepciones y los valores y cambian las expectativas y las aspiraciones de los trabajadores (Mac Gregor Burns, 1978, citado por Fernández y Quintero, 2017, p. 59)

De acuerdo con Zhu et al., Böhm, Tan et al., Tee, Mittal y Dhar; citados por Pedraja, Rodríguez y Rodríguez

Los líderes transformacionales logran movilizar y transformar a sus seguidores, los empoderan aumentando la motivación con una organización de equipo sobre la perspectiva individual; con un sistema de valores como el altruismo, conciencia, cortesía y virtudes cívicas y su alto estándar ético, que hacen que tales seguidores tomen conciencia de la importancia de su tarea, ganándose su respeto y también el de la sociedad. Así alcanzan metas y propósitos comunes, todos unidos a la credibilidad del líder, conduciendo a un clima de altas exigencias morales. (Zhu et al.,2012, Böhm, 2015; Tan et al., 2013; Tee, 2015; Mittal y Dhar, 2015; citados por Pedraja, Rodríguez y Rodríguez, 2016, p. 749 y 753).

Estas cualidades del líder transformador, como la de cambiar las expectativas de los trabajadores, de motivar el empoderamiento, de altos valores éticos, el lograr que se compartan metas comunes y otras características que se describen mediante acciones de la práctica educativa en éste y los siguientes capítulos, encajan en el desempeño escolar del director. Un ejemplo de ello es cómo practica los valores y la ética. El director expresa:

Cuando llegan y estoy en la dirección platicamos de cosas intrascendentes, sin presiones...a veces los veo y me doy cuenta que vienen cansados, arrastrando la cobija... De repente escucho gritos, entiendo que vienen cansados...tenemos que ubicarnos en este espacio. Entonces le digo que cuando se sienta muy estresada, me mande traer, me quedo con su grupo mientras se da un respiro: él o ella lo reflexiona, lo habla, dice lo importante de sus acciones para favorecer o no su práctica y no pasa a más” (ED011019).

Una de las funciones de un director es lograr que los docentes ocupen el tiempo dentro del aula, en desarrollar procesos de aprendizaje en un ambiente propicio para ello, sin embargo, no todos se ocupan de esta tarea; él es empático, humanista y consciente de la labor que deben desarrollar los docentes dentro del aula; sabe que los docentes vienen de haber trabajado durante la mañana en otra escuela, que en algunos de ellos, el cansancio es mayor, pues son de la tercera edad. Él muestra al docente comprensión, le apoya trabajando con el grupo un momento y logra que

el docente se reincorpore al trabajo con nueva motivación y consciencia de la importancia que su práctica docente tiene.

Su carisma le permite comunicarse con el docente, sin que éste se sienta agredido u ofendido, logra impulsar en los maestros *“ese compromiso emocional que se necesita para que hagan lo que él les requiere”* (Tee, 2015 citado por Pedraja et al., 2016, p, 749) y, sin duda, este proceso se puede mirar en otros niveles de la organización de la institución, como la atención permanente de los conserjes en la puerta principal, la amabilidad y cortesía de la mayoría de los docentes observados en su interacción con los niños, madres de familia y con la investigadora.

Este director inspira a sus maestros, ellos dicen sentirse en la institución contentos, alimentados por la confianza que les da el director, lo consideran como una persona humanista, que les aconseja, les acompaña y forma parte de los proyectos escolares; comprende sus problemas y los apoya para la solución o tratamiento, se sienten motivados para dar lo mejor de ellos en la misión de formar a los niños para el aprendizaje por el ejemplo que el director da, y se motivan aún más, cuando les da noticia de algún reconocimiento ganado por la escuela (EM290519, EL120619, ET05062019, EB220519, EE120619).

El ser un *“motivador inspiracional”* y proporcionar al equipo un *“significado intrínseco”* al trabajo que realizan, trae consigo la mejora en el desempeño de los docentes

Aquí aprendí a ser mejor maestra, el director tiene mucho que ver en esto: aquí se tiene mucho cuidado con la letra, ortografía, construcción lógico matemática; los padres se dan cuenta de lo que hacemos y logramos con sus hijos (ER19062019).

Los maestros sienten que realizan *“una labor que es vital, no sólo para ellos o para el equipo, sino también para la organización e incluso para la sociedad”* (Breevaart et al., 2014, citado por Pedraja et al., 2016, p. 749).

El director ejerce también, una influencia idealizada al ser ejemplo para los maestros de la escuela. En cualquier momento, entra a una de las aulas, con una

estrategia de aprendizaje diferente, como el entrar con un penacho azteca y decir que él es Moctezuma. Los niños se sorprenden, él les relata a los alumnos los avatares de este personaje de la historia. Los alumnos escuchan atentos y los maestros lo observan sin pestañear. (Diario del investigador, p. 7).

Los docentes por su parte, imitan al director en cuanto a hacer cosas diferentes en la práctica para mejorar la calidad de las interacciones para el aprendizaje; él se ha ganado la admiración, respeto y confianza de docentes (Chen et al., 2015, Mittal y Dhar, 2015, citado por Pedraja et al., 2016, p. 749).

De esta forma, se asume como mentor ofreciendo a los maestros la oportunidad de crecer en el proceso de enseñar, él señala

Lo que más me da es visitar a los grupos, participo, los cuestiono, así me doy cuenta de lo que van logrando, lo que les falta, los problemas que veo. Les pregunto a los niños, a los maestros en ese momento, no. Reviso en que parte del proceso de aprendizaje están, platico con los maestros de manera informal, los oriento o les pregunto y así trabajamos. A veces uso notitas pequeñas para hacerles alguna recomendación que considero importante para mejorar en la enseñanza” (ED011019).

Esta actitud incide en procesos de crecimiento personal y experiencia para los agentes educativos; y para los niños representa una oportunidad de construir experiencias de aprendizaje. El director acompaña así los procesos de aprendizaje en el aula.

Los docentes van transformando sus prácticas y su formación profesional. El director dedica espacios de trabajo en atención a cada docente y las necesidades detectadas en su propia práctica, cubriendo así con la característica de “*consideración individual*”, que funciona a nivel personal, signo de respeto, atención y consideración; pero los resultados son colectivos, es decir, afectan a más de un alumno en el grupo. El director brinda “*apoyo, estímulo y orientación*” permanente tanto a los niños como a los maestros (Yukl, 2006, citado por Pedraja et al., 2016, p. 749).

De esta forma, el director mediante el ejercicio de un liderazgo transformacional en la mayoría de sus acciones, afecta directamente a los docentes; y juntos, dan cuenta de una institución regulada por el mandato legislativo; pero flexible en su dinámica en una dialéctica entre lo instituido y lo instituyente que, en un proceso inacabado, va transformando la institución a través de procesos de calidad. Como cita Delgado (2004) *“una nueva noción de realidad, comienza a ser concebida como proceso para formar a los alumnos, no como una entidad final “hecha”, “acabada”, “dada” (Delgado, 2004, citado por Gómez, 2010, p. 25).*

Se ha generado un imaginario social de la práctica educativa que se desarrolla para lograr los propósitos de la escuela. En este sentido el imaginario social se entiende como el conjunto de representaciones que se han encarnado en la institución, en la conciencia colectiva de los docentes en una época, originando un cambio social que no puede explicarse exclusivamente en término de causas materiales y que se inserta como lo instituyente que finalmente se va solidificando en la institución (Castoriadis, 1997, p. 1-4).

Para comprender de manera amplia cómo se ha construido este imaginario social, así como se ha descrito la práctica del director, que no existe sin la presencia y participación de los docentes, con una gestión dentro del paradigma de la complejidad y un liderazgo transformacional, es importante conocer quiénes son los docentes, las características personales y profesionales de cada uno de ellos, distinguidas desde su individualidad como producto de una porción de sus biografías, que imprimen un sello en su propia práctica.

1.3.2.2. Los docentes, experiencia y profesión.

La figura docente, como actor principal del proceso educativo, es de trascendental importancia para la formación de una sociedad más justa, libre, crítica y equitativa. El perfil idóneo de este agente educativo se caracteriza por tener la capacidad para lograr que los niños alcancen los máximos aprendizajes y logren una formación integral y armónica en cada uno de ellos.

Para ello debe contar con una formación profesional para educar, atendiendo a las necesidades del país, que en el ejercicio de la docencia, se traduzca en experiencias positivas, que le brinden las mejores herramientas para ejercer su profesión con eficacia y eficiencia (Ley General de Educación, 2019. Artículos 43, 50 y 64).

Conocer la historia y sentido de la formación personal y profesional de los docentes, significa adentrarse en parte de la biografía de su vida y descubrir en la intimidad de su experiencia, el trabajo que han labrado sobre ellos mismos en su interacción con los otros, sobre sus representaciones y sus conductas, en un proceso que no se delimita a un núcleo, pues de acuerdo con Ferry (1990), invade todos los dominios: se forma como hijo, madre o padre, esposo, compañero, profesionista, amigo, en niveles de responsabilidad personal, social, profesional, etc., desde que nace hasta que muere (Ferry, 1990, p.43-64).

Estos elementos conforman la realidad psíquica del docente, constituyéndolo como un ser complejo, único, vinculado y articulado al ejercicio de poder de las instituciones, con normas institucionales e instituidas, así como leyes que regulan sus prácticas y establecen las formas que les permiten reconocerse a sí mismos y construir su identidad, dando sentido a su existencia dentro de un campo de interacción social en todos los niveles. (Freud, Kaes y Foucault, 1988, citados por Ramírez y Anzaldúa, 2005 p. 19)

Cada docente es un ser con una identidad única, y reconocer los avatares de esta formación dentro del rol social que desempeña, permite visualizar cómo se ha formado, para favorecer o no su práctica educativa y en particular, los procesos de aprendizaje de los niños, toda vez que en esta interacción como formador, el docente interactúa con el resto de la comunidad escolar, expone sus afectos, sentimientos y emociones, que en la mayoría de las ocasiones, le impiden separar el rol docente de su formación personal, produciendo experiencias que lo resignifican en el hacer diario en la práctica educativa.

1.3.2.2.1. La elección de la profesión para la docencia.

La elección de la carrera de docente no es una decisión fácil, es un desafío que implica, entre otras cosas, evolucionar a la par de la sociedad y sus problemas para encarar el proceso de enseñanza aprendizaje con las competencias coherentes en función de una sociedad que evoluciona permanentemente, de una forma contextualizada y oportuna, para contribuir a la formación de personas que sean capaces de formarse integralmente a sí mismos, participar eficientemente en la sociedad, resolver los problemas que se le presenten y aportar en la formación de una sociedad más consciente, justa, sustentable y sostenible.

Además, de acuerdo con Piña, Soto y Ramírez, el ser profesor

Requiere mucho más que dominar una materia o disciplina; implica potenciar y producir conocimientos en los alumnos, hacerlos pensar, generar en ellos el deseo de seguir aprendiendo; implica, además, poner el alma y el intelecto en juego cuando se ejerce la docencia; es un trabajo de construcción de conocimientos, de vocación y corazón. (Piña, Soto y Ramírez, 2017, p.1)

En este sentido, la identidad y vocación docente, se va construyendo antes de iniciar la carrera, otros la encuentran durante el desarrollo de la ésta, en las implicaciones con la misma y algunos más, aunque ejercen la profesión, no encuentran la identificación con la misma ni la vocación.

Al respecto, en la escuela, se encuentran docentes mujeres que afirman haber elegido esta profesión desde pequeñas, expresando acciones de la construcción de la vocación de educar “*A mí siempre me gustó, desde que recuerdo, esto de la educación. No era de las que jugaban a la escuelita, pero observaba mucho a mis maestras en la primaria: me gustaba lo que decían y cómo enseñaban*” (EB060519); o

Nunca me imaginé de otro modo, siempre quise serlo, aún ahora no me imagino haciendo otra cosa. Empecé como maestra como a los 10 años en mi casa, mis vecinos me llevaban a los niños que no podían con la tarea [...]” (ER190619)

De acuerdo con Ramírez y Anzaldúa, estos docentes llevaron su formación académica de una manera más consciente, tienen presentes recuerdos significativos para el aprendizaje tratando siempre de aprender la forma en cómo se desempeñaban sus profesores (Ramírez y Anzaldúa, 2005 p. 78).

En estas maestras sobresalen situaciones emocionales y de “pasión” por la docencia “*como un eje fundamental en la construcción y manifestación de la identidad profesional*” (Day, 2006, citado por Jarauta, 2017, p. 106,111 y 112)., así como sus recuerdos de gusto y admiración por sus maestros en su etapa de estudiantes y el imaginario social de ser maestras a través del juego simbólico de la niñez

Algunas de ellas, aplican algunas estrategias para el aprendizaje, producto de sus vivencias de la niñez adecuándolas al presente, al contexto y al grado que atienden, pues son “*estrategias valiosas*” (EB060519). Ese recuerdo intenso de la niñez, contribuye a su formación en la práctica docente (Bolívar, 2006a; Bolívar, Domingo y Pérez, 2014, citado por Jarauta, 2017, p. 112).

También hay docentes que son maestros por la influencia familiar, es decir, por seguir la profesión del esposo o de los hermanos mayores; o bien, para tener “*un trabajo seguro*” (ED070519); o porque, como para E, fue la opción de desarrollo más viable, según los padres.

Esta docente refiere “*fue lo que me ofrecieron mis papás. Me dijeron: te vas a ir a la normal, vas a ser maestra*” (EE120619). Ella asienta que mientras fue estudiante en la Normal no sintió el gusto por ser maestra, simplemente hacía lo que los maestros le indicaban. Fue después de algunos años de práctica docente, en un periodo de reflexión personal, sobre lo importante que era lo que hacía para los niños y en la interacción con otros docentes, que descubrió el gusto e importancia de la profesión, porque antes de ese tiempo *ser maestra, le era indiferente* y desde hace muchos años, es su pasión.

Cita, que al llegar a esta escuela, hace más de 15 años, se fortaleció su formación en la docencia

El ejemplo mejor lo tenemos en el director. De él he aprendido mucho a ser maestra. Él no critica, te acompaña en la práctica. No recuerdo cuántas veces ha estado en mi aula, con una estrategia novedosa para los niños, que encierra uno o varios aprendizajes que al captarlo yo, desarrolla mi creatividad para continuarla con otras actividades y entonces me doy cuenta de que ahora sí que soy maestra: investigo, invento, porque las necesidades de los niños van siendo diferentes... y aunque no tengo más preparación que la Normal y algunos diplomados, he aprendido con prácticas como ésta que te digo (E1E120619).

Ella refiere un proceso de transformación continuo en su formación, en la cual se integra su identidad profesional, en la que el director ha contribuido de manera constante, en el sentido de que ha propiciado en ella situaciones de interrogación sobre su formación profesional en la práctica, desde el contexto de trabajo de este turno vespertino, propiciando con sus acciones el cambio, la innovación en su práctica docente en el aula que se ha venido gestando poco a poco, la creatividad; de alguna manera, a conciliar lo de ayer, con lo de hoy y el mañana (Chacón, 2014, p. 158)

En este sentido, la identidad docente, se comprende, de acuerdo con Sayago, Chacón y Rojas (2008) “*dentro de un espacio común, compartido entre el individuo, su entorno profesional-social y la institución, donde trabaja. Es decir, una mediación entre la identidad sociocultural y la persona*” (Sayago, Chacón y Rojas, 2008, p. 554).

Considero importante destacar, que en el periodo en que E se formó en la docencia (1977-1981) a la par de la investigadora, la carrera era de cuatro años, después de haber concluido la educación secundaria y era entonces la opción de formación para tener una profesión en un tiempo corto y empleo seguro porque al egresar el gobierno otorgaba la plaza. Con amplia cabida para las mujeres; una carrera que prácticamente el Estado pagaba por hacerla; pues se recibía una beca mensualmente. Quizá ese fue uno de los motivos por los que su padre le dio esa oportunidad de formación profesional.

Finalmente, dos mujeres docentes refieren haber ingresado a la docencia por diferentes circunstancias, sin contar con la preparación profesional. En el ejercicio de la práctica docente, adquirieron la formación académica necesaria (ET050619 y EM290519).

Es particularmente interesante el caso de la formación profesional de T, por las circunstancias en cómo llegó a ser docente

...como madre de familia apoyaba en esta escuela a calificar, cubría necesidades de práctica frente a grupo; el director me veía en la práctica en los salones donde sustituía a algún maestro y le gustó; trabajé desde entonces con humanismo. Conocieron mi trabajo. Fue él, quien me invitó y motivó a entrar a estudiar la licenciatura en Ciencias de la Educación en una buena universidad particular de esta ciudad, me ofreció su apoyo y lo hice gracias a él, desde luego, a mi capacidad y mi familia que me apoyó para lograrlo; me encanta la carrera docente. En esta escuela me dieron mi primer contrato y aquí me quedé cuando me dieron la base.

Este relato donde interviene la gestión del director, muestra la importancia que tienen las relaciones dialógicas e intersubjetivas que establece con el personal, a través de las cuales gestiona procesos de formación profesional en los docentes en función de las necesidades de la organización, mediante motivación y confianza. la consecuencia: contar con docentes preparados para la profesión y, en consecuencia, la mejora de las prácticas educativas en la institución. (Chacón, 2014, p. 159)

En cualquiera de estos casos, se reconoce que la formación docente, se inicia realmente, cuando el propio sujeto se asume como docente y empieza a recuperar los elementos que le son significativos y útiles para su práctica educativa; y que la gestión del director en la participación de los procesos de formación profesional para la práctica, son importantes en tanto se dan mediante ejemplos no violentos ni para demostrar poder, sino para acompañar la práctica docente hacia la mejora de los procesos de enseñanza-aprendizaje en la institución.

También es importante, dar cuenta de que la formación profesional en la práctica siempre es provisional, sujeta a cambios y actualizaciones por las necesidades emergentes de una sociedad en constante evolución, formando al docente en un proceso inacabado mediante los diferentes tipos de experiencias que vive en la práctica educativa.

1.3.2.2.2. La experiencia de los docentes en la institución

Se dice coloquialmente que *más sabe el diablo por viejo, que por sabio*; haciendo alusión a las experiencias, que han dejado aprendizajes para la vida, durante el trayecto de vida una persona, a diferencia con aquélla otra que tiene muchos saberes teóricos sin experiencias de vida al respecto.

Se aborda la experiencia de los docentes como el resultado de su acción reflexiva, que es acompañada por el director, y que en el ahora, puede transformar y construir los saberes que la rigen. En este sentido, la experiencia tiene en cuenta la historia del sujeto y se liga a saberes expuestos en su trayecto, que le son útiles y transferibles en diferentes contextos y circunstancias. Existe una *“relación entre experiencia y el aprendizaje que forman parte fundamental de la formación del profesor [...envuelve al sujeto en su devenir y determina su consciencia”* (Riscanevo y Jiménez, 2017, p. 193,197-199).

Para explicar la experiencia de los docentes, se identifican en la institución grupos de ellos, no delimitados totalmente, pero si con un grado de integración, determinada por la representación social de sexo, edad y experiencia en la profesión docente; características mediante las cuales, de acuerdo con Butelman *“responden -o no- a las propuestas, estímulos y presiones externas...que los engloba y los excluye a la vez”* (Butelman, 1996, p. 3)

De esta forma, como producto de las relaciones humanas establecidas al interior de la escuela, la experiencia en la práctica educativa y en los años de convivencia, se distinguen tres grupos de docentes.

El primer grupo lo conforman un equipo de siete docentes mujeres, de entre 58 y 40 años de edad, con una antigüedad en la institución de más de 9 años y un poder de liderazgo informal que ejercen en la organización y en las prácticas que se instituyen en la escuela, junto con el líder formal, es decir, el director. Algunas de ellas lo expresan de esta manera

Aquí trabajamos con altruismo, todos nos ayudamos en los proyectos, aunque no te toque...sabemos ser compañeros y se hace primero por ir mejorando e innovando en las actividades para que los niños aprendan mejor y por la escuela; es una organización bien bonita, el director [...] nos da carta abierta en las diferentes cosas que se hacen, damos sugerencias en las reuniones...a veces alguna está enferma pero se entera de lo que se va a hacer...ya la ves mandando sugerencias, materiales, por what's...(ER190619)

De esta forma, se nota al director, dentro del paradigma de la complejidad y su estilo de liderazgo transformacional, al propiciar que este grupo de docentes se sienta satisfecho con el trabajo que realiza en la institución y donde todos los integrantes de la organización aporten su porción de conocimiento, otorgando el peso más representativo en las competencias humanas (Chacón, 2014, p. 151-152)

El segundo es un grupo pequeño, conformado por dos maestras jóvenes, de entre 25 y 34 años de edad. Una de ellas es informante y expresa

Me gusta la escuela y lo que aquí aprendo del director y las maestras de más experiencia; pero mi compañera y yo, preferimos ya no opinar o sugerir en las sesiones de Consejo Técnico Escolar (CTE) o en algunas reuniones donde se organiza algo que no está en la comisión donde estamos. Entre tantos que somos, creo que el director no se ha dado cuenta; pero pasan dos cosas: no nos escuchan o nuestras opiniones no valen la pena. Las maestras con más experiencia son muy buenas, pero a veces se olvidan de nosotras... (EB220519).

En este sentido, existen varios factores que dan razón a estas actitudes, ya que la formación del docente, de acuerdo con Ocampo y Cid (2012), se enriquece con la

experiencia diaria y en la observación de los hechos mediante la comprobación directa de la práctica, con los principios teóricos recién aprendidos, dándose la oportunidad de reflexionar sobre los efectos de sus propias acciones y emprender la mejora (Ocampo y Cid, 2012, p. 114).

Esto, tiene cabida, cuando E expresa *“yo les digo a las jóvenes, si necesitan mi opinión o apoyo en su aula o lo que sea, me la pidan. Yo la pedí en su momento y me la dieron... aún pido apoyo”* (EE120619).

Otro factor, de carácter psicopedagógico es la autoconfianza. De acuerdo con Ocampo y Cid (2012), se evidencia poca confianza en ellas mismas y ésta *“se vierte en los demás para esconder las propias debilidades y carencias [...] Sin embargo, no siempre la poca confianza va emparejada con ineptitud, rechazo o desinterés, sino con el miedo a tomar decisiones [...] y con el sentimiento de incompetencia”* (Ocampo y Cid, 2012, p. 114).

También es cierto que, en ocasiones, los profesores quieren participar, pero al mismo tiempo, se inhiben porque no hallan la forma de hacerlo, o sólo fingen participar o bien, prefieren no arriesgarse.

El tercer grupo, se integra por los únicos dos hombres docentes que laboran en la escuela. Uno de ellos es informante y refiere que ellos se llevan bien con todas las maestras, pero no las buscan para entablar relaciones de amistad. Si hay tiempo, sólo platican de *cualquier cosa*, con el director o con el administrativo y señala

Me involucro en las actividades, apoyo y tomo decisiones cuando se necesita... En Consejo Técnico, todos participamos bien, hablamos de las experiencias vividas, propuestas; dispuestos todos a dar más, el director conduce muy bien las sesiones, quita la paja y nos concentramos en los problemas que tienen los niños para aprender y en los que tenemos nosotros para enseñar (L5L070519).

Se confirma el imaginario social de una institución que se caracteriza por la construcción de un espacio de trabajo en equipo colaborativo y el rol de un director

dinámico, con un liderazgo que motiva a la participación basada en el conocimiento del tema educativo y de las necesidades de los docentes, así como del alumnado, en un ambiente de acción dialógica en la que se abordan, entre otras situaciones, las áreas de oportunidad de carácter pedagógico curricular, en cuyo tratamiento se forman los docentes mejorando su práctica en el aula y mejoran la calidad de formación de los alumnos.

Finalmente, dentro de estas representaciones, está una docente sin pertenencia a ningún grupo, no sale de su salón, más que cuando la llaman de la dirección o precisa de la presencia de sus alumnos cuando éstos se encuentran en alguna actividad en el patio. Le llevan de comer durante el tiempo de receso porque, al igual que las demás docentes mujeres, trabaja en esta escuela su segundo turno, además del trabajo en otros ámbitos: el hogar y el cuidado de sus hijos o hasta de los nietos.

Es la representación de la doble explotación de la historia de muchas mujeres maestras. Su relación entre el hogar y el empleo se intensifica y crece en uno y otro, dejando visible este lazo histórico discriminatorio *“entre clase y sexo”* (Apple, 1989 p. 325-348).

Por la mañana, su función es la de directora de una escuela primaria. Ella expresa su gran compromiso con esta escuela vespertina. Ha trabajado aquí por 42 años. Al respecto de este tiempo de estancia, refiere *“viví la transformación de la escuela y tengo un gran compromiso por los años de trabajo en este lugar”* (EM290519).

Tiene 66 años de edad y es la que tiene mayor antigüedad en la escuela. Pertenece a lo que se denomina “la vieja guardia”. Poseedora de una excelente capacidad de memoria, lo que le permitió comunicar parte de la biografía de la escuela y ser una de las informantes clave.

Cuando se le cuestiona sobre su relación con los demás compañeros, expresa *“escucho, me adapto para no conflictuar situaciones. Con algunos*

compañeros me llevo bien. Otros con recelo; trato de llevar una relación de respeto” (EM290519).

Ella cuida su imagen personal y profesional en todo momento, con actitudes de discreción, centrándose en una comunicación eficiente con el director, participando en lo necesario y conservando su distancia de los docentes.

En lo general, para los agentes educativos, resulta particularmente significativo el hecho de realizar su práctica docente en esta escuela, donde la formación para la docencia y la experiencia en el trabajo docente, son elementos que contribuyen a su profesionalización, dentro de una heterogeneidad de experiencias socialmente compartidas, legitimadas en el marco de su propio espacio de difusión, circulación y aceptación social, que es la escuela, cuyos propósitos compartidos a largo y corto plazo (visión y misión), incrementan el logro educativo y que los niños aprendan.

Con estos fragmentos de vida y grupos de docentes en la escuela, se considera que existe un ambiente laboral donde prima el trabajo colaborativo organizado, dirigido y acompañado siempre por el director, que se distingue por la solidaridad y disposición tanto para compartir como para aprender; premisa importante que influye en la eficiencia de la *práctica educativa* que se realiza y que se aborda de manera amplia en el capítulo siguiente.

CAPÍTULO II

SENTIDO Y SIGNIFICADO DE LA PRÁCTICA EDUCATIVA

Mediante el poder de la práctica educativa los docentes desempeñan una función vital en el cambio del mundo en que vivimos. Kemmis.

En la cotidianidad de la escuela primaria vespertina, se desarrolla desde el ámbito de la organización, con regularidad y continuidad el hacer escolar a través de la práctica educativa; su dinámica dentro, es por sí misma, compleja entre otras situaciones, por la cantidad de agentes, cada uno de ellos, únicos, en ella convergen.

El término *práctica*, se comprende como “*cualquier forma coherente y compleja de actividad humana cooperativa, establecida socialmente, a través de la cual se logran bienes internos a esa forma de actividad*” (MacIntyre, 1984, p. 187, citado por Gómez, 2008, p. 31)

En el ámbito de la actividad escolar del nivel de educación primaria, la práctica enfocada a la enseñanza, de acuerdo con Olson (1992) “*no va dirigida a producir algo sino a desarrollar y ejercitar las virtudes del grupo al cual pertenecen los profesores y los alumnos- es una empresa moral, no una técnica*”, (Olson, 1992, p. 93, citado por Gómez, 2008, p. 31).

En este sentido, la finalidad de la práctica en la escuela es lograr la formación integral y armónica de los alumnos.

Para la consecución de tales fines, se requiere de una práctica ampliada a todos los ámbitos de la gestión escolar, denominada práctica educativa, definida por Gómez (2008) como “*un proceso de solución de problemas*” (Gómez, 2008, p. 31) en el que el que cada uno de los docentes se convierten en agentes que utilizan sus conocimientos para resolver el problema de cómo lograr alcanzar las metas que en la institución se plantean, dentro de la cual se localiza a la práctica docente como “*una praxis social, objetiva e intencional en la que intervienen los significados, las*

percepciones y las acciones de los agentes implicados en el proceso” (Fierro, Fortoul y Rosas, 1999, p.21).

En consideración a estas definiciones, la práctica educativa se explica como una acción compleja, que comprende e impacta en las diferentes dimensiones de la vida de los sujetos que en ella interfieren: personal, institucional, social y valoral, entre otras; se desarrolla en la escuela, mediante la representación de ciertos habitus, planteado por Bourdieu (1991) como

Los acondicionamientos asociados a una clase particular de condiciones de existencia [...] duraderas y transferibles, estructuras estructuradas predispuestas para funcionar como estructuras estructurantes (...) objetivamente “reguladas” y “regulares” (...) colectivamente orquestadas sin ser producto de la acción organizadora de un director de orquesta (Bourdieu 1991 a, p.92, citado por Martínez, 2017, p. 2 y 3).

Lo estructurado o instituido, se localiza en la dinámica legislativa, en lo normativo, establecido para que esta escuela funcione con una regularidad social dentro del deber ser, como la puntualidad en los horarios y el funcionamiento del organigrama escolar, donde el director, docentes y personal administrativo y de intendencia se desempeñan como un equipo organizado, con diferentes roles, desde quién abre y cierra la puerta en determinadas horas; la aplicación y seguimiento de la propuesta curricular para el logro de los fines de la educación (Diario del investigador p. 5).

Pero dentro de la institución, la práctica educativa se construye con la preparación, actitud y acción de los agentes dinamizando el hacer y ser de la institución, como producto de la interacción social de un equipo, donde se distingue el director como un miembro que promueve y motiva la colaboración para la consecución de metas comunes inherentes a la institución, provocando cambios que se van institucionalizando, como la adaptación de la propuesta curricular de acuerdo a la visión y misión de la escuela, estrategias para prevenir y evitar acciones disruptivas de los niños, a través de la voz de algún docente en el micrófono; la

convivencia de los maestros al concluir un evento sociocultural, la organización de eventos de enseñanza aprendizaje, acordes a las necesidades de la institución y contexto (Diario del investigador p. 5).

En este doble movimiento, de lo instituido y lo instituyente, es que se asienta dentro de la práctica educativa la acción pedagógica dentro de las aulas, con sus propias peculiaridades como el acompañamiento cotidiano del director, haciendo de esta institución única, con rasgos particulares

2.1. La práctica educativa y el acompañamiento del director.

El entretejido social, político y cultural que converge en la institución, a través de las diferentes acciones dinámicas y reflexivas que se realizan en los ámbitos de gestión y organización institucional, para lograr los propósitos educativos que se le encomiendan, además de los que se instituyen dentro de la misma, tienen lugar dentro y fuera del aula, incluyendo la actividad pedagógica, es lo que se conoce como práctica educativa (García-Cabrero, Loredó, Carranza, Figueroa, Arbesú, Monroy y Reyes, 2008, p. 3-4).

Y es la práctica educativa que se realiza y deja huella, la que ha construido el imaginario social de la escuela y lo sigue construyendo a partir de lo instituyente, dependiendo en gran medida de la práctica educativa del director, en los diferentes espacios de la escuela

[...] ha implicado trabajar para llevar propuestas y ponerlas en la mesa, sugerir a mis colegas algunas acciones, hacer observaciones para mejorar la atención del aprendizaje de los niños, que no es fácil en algunos, pues hay resistencias o inseguridades, pero poco a poco vamos entrando todos [...] Me han ayudado a interpretar las disposiciones oficiales desde la situación de maestros, que cumplen, que trabajan, pero que en ocasiones la burocracia institucional las desconoce. Me dicen sus puntos de vista y los que son válidos de aplicar en tal situación y en este contexto [...] poniendo

ante todo el avance en el aprendizaje de los niños [...] adelante, lo implementamos (E14D080520).

El director reconoce que la práctica educativa no es perfecta; esas inseguridades y resistencias, propias de los seres humanos, el director las trabaja mediante la comprensión de los problemas de los otros y al mismo tiempo se enfoca en el interés centrado en el aprendizaje de los niños, privilegiando en estas situaciones el diálogo y aprovechando las diferentes aportaciones, para mejorar la práctica de los docentes.

Se muestra mediante la psicología social, la manera como el director interactúa con los docentes, influye en su “conducta, pensamientos y sentimientos” (<https://www.anahuac.mx/blog/que-es-la-psicologia->), fortaleciendo la práctica educativa de un equipo de profesionales, cuyos puntos de vista son válidos en los acuerdos y prácticas para construir una mejor escuela, a través de actividades estimulantes para los usuarios

Recibir el curso escolar con calidez, no es nada usual. Se les da la bienvenida en la puerta, y se les orienta hacia sus lugares, donde estarán para honores, y los padres se quedan para la ceremonia. Y esto se viene haciendo desde al menos hace unos 10 años... El día de la tradición de muertos... los integrantes de la sociedad de padres de familia quien organiza para que toda la escuela en forma voluntaria done para el altar, ellos... arman todo con la dirección e intendencia...en el interior de los grupos se organiza de forma libre con actividades literarias..., cuando el día termina se hace un programa con bailes, leyendas...lo hacen los niños y ya con la oscuridad... el ambiente es impresionante. Se lleva poco tiempo, unos 15-20 minutos, se abre el portón un poco antes de la salida, entran los padres, se hace el programa... y al terminar salen todos... (E11R200420)

Son actividades que implican la participación de la comunidad escolar, donde confluyen productos de la práctica docente, resultado de los procesos de enseñanza aprendizaje que se conjuntan en un tema general donde cada grupo aporta sus conocimientos y habilidades. Cada vez es diferente, interesante, aporta más

saberes, nutriendo las tradiciones y conjuntando, a través de estas motivaciones no intencionadas, a la comunidad, en la práctica educativa que se mira a nivel institucional. Estas actividades definen y completan la práctica educativa.

Este hecho lo describe Pérez (2016), en la investigación que realizó sobre La práctica educativa y docente en un grupo de profesores universitarios, donde, para encontrar una definición precisa de este término, agrega que, la práctica educativa debe incluir la intervención pedagógica ocurrida *“antes y después de los procesos interactivos en el aula”* (Pérez, 2016, p. 101).

Por su parte, García-Cabrero y sus colaboradores (2008), en su propuesta para evaluar la práctica educativa de los docentes, retoman la propuesta de Coll y Solé (2002), donde añaden que *“El análisis de la práctica educativa debe comprender el análisis de la interactividad y de los mecanismos de influencia educativa, por ejemplo, cómo aprenden los alumnos gracias a la ayuda del profesor”* (Coll y Solé, 2002, citados por García Cabrero, Loredó y Carranza, 2008, p.4)

El concepto de *interactividad*, refiere a lo que sucede antes, durante y después de la situación didáctica. De esta forma, se amplía el concepto de práctica educativa al considerar las fases de la práctica educativa representada en el triángulo interactivo, es decir, el docente, el contenido de aprendizaje y el alumno en interacción, dando relevancia a todo aquello que los docentes deben considerar antes de iniciar la clase, cómo se desarrolla ésta dentro del aula y las situaciones surgidas después de la clase (Colomina, Onrubia y Rochera, 2001; citados por García Cabrero, Loredó y Carranza, p.4).

El apoyo del director sobre estas interacciones, con el propósito de que éstas se eficienten en beneficio de los aprendizajes de los alumnos, se evidencia en lo que describe E

El director... al interactuar constantemente con todos los alumnos del plantel los conoce y sabe de sus habilidades y áreas de oportunidad...constantemente visita mi salón para interactuar con mis niños, plática con ellos, siempre de algo que a ellos les interesa, aplica algunas

estrategias de aprendizaje y me propone aplicar otras, siempre está al pendiente del aprendizaje de todos los alumnos de la escuela (E12E070520).

El director reconoce y trabaja en torno al alumno y sus aprendizajes, centro del proceso educativo de la institución (SEP, 2017), atraviesa la práctica educativa, enfocada en la dimensión curricular de la gestión directiva, de la escuela y de la práctica docente al proponer y asesorar permanentemente a los docentes, formando parte importante de la cultura pedagógica, normada en el Plan y Programa de Estudios para la educación básica (SEP, 2017, p. 115 y 659).

En este sentido, la acción de director en las aulas, sus interacciones intencionadas con los docentes y los alumnos, describen como la práctica docente, inmersa en la práctica educativa “condensa una multiplicidad de significados: docente y educativa” (Pérez, 2016, p. 103), en la que todos caminan en un trayecto, mediante hechos como éste del director, que provoca la acción formativa de todos los involucrados: el director observa y aprende de los docentes; los alumnos aprenden tanto del docente como del director y éste apoya el fortalecimiento de la práctica que el maestro realiza dentro de las aulas. En todos hay actualizaciones permanentes, que van conformando los productos socioculturales de la escuela.

Por lo tanto, en los haceres y deshaceres cotidianos socio-educativos de los agentes educativos de la escuela, se explicitan el habitus, ya que “la práctica es producto de un habitus que es, en sí mismo, resultado de la incorporación de las regularidades y tendencias inmanentes del mundo, contiene en sí una anticipación de estas tendencias y regularidades” (Bourdieu, 1995, p. 95 citado por Pérez, 2016, p. 123).

Entonces, la separación entre práctica educativa y práctica docente, ni siquiera es conceptual, ya que ambos procesos confluyen de una manera dinámica en la acción pedagógica que va más allá de la práctica que el docente o director realizan dentro de las aulas. Comprende también las actividades de planeación previa o en el momento de la sesión y la reflexión de las actividades y aprendizajes generados en la misma, después de la puesta en práctica.

Por consiguiente, en adelante se referirá el término práctica educativa, para referirse a todas las acciones encaminadas al logro de los fines de la educación, es decir, considerando todas las acciones de gestión de la institución, las aulas y del director en los procesos de enseñanza aprendizaje.

Respecto a estos procesos, García-Cabrero (2008), describe

Se identifican tres dimensiones de la práctica educativa, correspondientes a las actividades desarrolladas antes, durante y después de las situaciones didácticas...el antes representa el pensamiento del profesor; el durante, engloba la interacción en el aula y el después, corresponde a la reflexión sobre la práctica educativa (García-Cabrero, 2008, p.8).

Tales dimensiones de la práctica educativa, cobran importancia dentro de las prácticas que se realizan en las aulas, describiendo la práctica pedagógica ampliada que se desarrolla en la escuela, que se aborda en los apartados siguientes.

2.1.1. Del director y docentes: Pensamientos, creencias y conocimientos sobre la enseñanza

Esta primera dimensión, se centra en la importancia de los procesos de pensamiento del director y de los docentes, comprendiendo las creencias que tienen sobre la enseñanza y el aprendizaje, la planeación que el docente hace de la clase y las expectativas que tiene de su grupo y de su propia eficacia; lo anterior

Influye en las tareas, tácticas y estrategias desarrolladas durante la enseñanza interactiva. Tras ésta, se produce la asimilación y acomodación de la nueva información (fase post-activa), lo cual da lugar, de nuevo, a una configuración de teorías y creencias de acuerdo con los resultados de ésta. (Gallego, 1991, p. 296)

De tal forma que, a través de procesos de “*pensamiento práctico*” de los profesores, es que se da seguimiento a los propósitos educativos de la institución y se “*intentan solucionar los problemas que aparecen en el aula (sus señales significativas)*,”

reflexionando sobre su actuación, al mismo tiempo que interpreta su ambiente” (Ibid.)

Los problemas en el aula respecto a los procesos de aprendizaje son cotidianos, en tanto que existen distintos estilos y ritmos de aprendizaje de los alumnos así como barreras de aprendizaje, entre otros factores importantes; de los pensamientos y creencias de los docentes, dependen la toma de decisiones de la enseñanza interpretada y actuada sobre el currículo, en donde los docentes enseñan y los alumnos aprenden. Los procesos de pensamiento influyen en su conducta e incluso, se considera que la determinan.

En este sentido, tanto para el docente experimentado en la práctica docente como para el novato, esta primera dimensión, que comprende la elaboración del sustento del proceso de intervención pedagógica fundada en el pensamiento del docente, es por demás compleja; ya que, además de los saberes y creencias sobre la enseñanza que tienen los docentes, convergen las matrices normativas que rigen los procesos desde el currículo vigente y la percepción y/o conocimiento de los sujetos con los que interactúa y de él mismo.

Esto se evidencia en los puntos de vista de algunos docentes *“pienso en esa conjugación entre enseñar y aprender ¿cómo van a aprender eso que es necesario? pero en la decisión que nunca se sabe si es la buena, influye el contexto familiar y sus situaciones: familias disfuncionales, analfabetismo”* (EL070519).

Esta declaración, expresa la incertidumbre que todo docente tiene al pensar con responsabilidad en lo que ha de enseñar y los efectos que tal enseñanza tiene en el aprendizaje de los niños, considerando los factores externos que inciden en su formación. Manifiesta creencias y conocimientos sobre el currículo y el contexto de vida familiar de los alumnos, poniendo en relevancia, como lo señala Jackson (1968) *“la importancia de comprender el pensamiento del maestro para entender los procesos de enseñanza aprendizaje...la incertidumbre en las reacciones de los alumnos a las estrategias didácticas”* (Jackson, 1968, citado por Pérez y Jimeno, 1988, p. 38).

Se comprende entonces la generación de tensiones en el pensamiento del docente, ya que las decisiones que tome no sólo dependen de la voluntad individual, constituyendo, de acuerdo con Noguera y Marín (2017) *“una problematización contemporánea, a través del cual un individuo se hace un sujeto de la práctica”* (Noguera y Marín, 2017, p. 40).

Bajo esta perspectiva se abandona el esquema tradicionalista educativo de proceso-producto, basado en el comportamiento objetivo del alumno en relación solo con su rendimiento académico, para dar cabida al paradigma de la complejidad, que requiere de una coherencia epistemológica, de cómo piensa el maestro y cómo concibe la enseñanza y el aprendizaje, para dar sentido a este atributo de la sociedad.

Al mismo tiempo, esta expresión de pensamiento, refiere esas tres relaciones interactivas que comprenden, de acuerdo con Saint-onge (2000), la relación pedagógica, esquematizada en la relación triádica o triángulo interactivo

En primer lugar, se establece una relación peculiar entre los que enseñan y la materia que se enseña; es la relación didáctica. En segundo lugar, se crea una relación interactiva entre los profesores y el alumno; es la relación de enseñanza propiamente dicha, la relación de mediación. Y, por último, debe constituir una relación directa del alumno con la materia o con los conocimientos que se han adquirir; es la relación de estudio (Saint-onge, 2000, p. 149)

Esta relación se vislumbra con mayor claridad en el comentario de una de las docentes *“debemos de tomar en cuenta varios puntos: quién aprende, cómo aprende, qué aprende, cuándo y cómo...el de creerme que cada uno de ellos tiene diferentes capacidades para aprender, creer en sus procesos de aprendizaje...”* (ET090520).

Enfatiza, sobre todo, la relación didáctica, implica la reorganización de todos los saberes que ella tiene sobre los alumnos, los contenidos y las estrategias para trazar una ruta que garantice que éstos aprendan lo que es necesario.

De acuerdo con Saint-onge (2000), ambos docentes no sólo se *preguntan* “¿Qué deben aprender los alumnos?” También se *preguntan*: ¿Cómo se consigue llegar a esos conocimientos?”

Esta dimensión de la práctica educativa, comprende también el conocimiento del maestro sobre el proceso de enseñanza aprendizaje, las bases teórico-metodológicas sobre las cuales realiza su planeación didáctica; así como las expectativas que tiene de su grupo y de su propia eficacia docente, considerando la enseñanza eficaz como sinónimo de exitosa, es decir, con resultados acordes a los objetivos pretendidos

Se establece así la relación de mediación sin dejar de interaccionar con la relación de estudio, en la que los docentes buscan construir una relación directa con los conocimientos que ha de adquirir el alumno, constituyendo así parte del bagaje que determinará sus actuaciones en la práctica (García-Cabrero, Loredó y Carranza,2008, p. 9).

En esta primera parte, es igualmente importante la asunción del contrato moral del profesor, expresado por B “...pero tengo presente el propósito de ser docente y con eso no me pierdo, me mueve para buscar y encontrar estrategias para que los niños aprendan” (E2B060519), refiriéndose a las dificultades de diseñar la práctica en el aula, por los cambios frecuentes de los modelos educativos en los últimos años, la fluidez con la que transita y se modifica la sociedad del conocimiento y la información, así como otros elementos contextuales, que hacen de la práctica “una tarea con dificultades”(E1L070519).

En este complejo contexto de incertidumbre para enseñar y aprender, el director es un elemento importante que influye en el pensamiento de los docentes, dando especificidad a la gestión, al establecer una relación estrecha con ellos a través de varias estrategias como las charlas informales que, de acuerdo con R, son siempre *ricas*, en el sentido de que, él, si está en la escuela, cuando no es con uno o con otro docente, siempre hay un espacio para comentar lo que sucede en las

aulas y les proporciona orientaciones y hasta materiales, que modifican el pensamiento y creencias del docente para una mejor enseñanza.

Muchas veces, a la hora de salida, empiezan los comentarios de cómo nos fue en las aulas y se convierte en un espacio donde todos aprendemos de todos, con la asesoría del maestro...A veces son las siete y media de la noche y ni quien quiera irse” (ER190320).

Al respecto señala L

En los consejos técnicos, estamos tan a gusto por todo lo que discutimos, aportamos y aprendemos, que el tiempo se va volando, cuando vemos ya es de noche y no nos importa...el director siempre se centra en cómo enseñar y como aprenden esto o aquello los niños, basado en lo que discutimos” (EL170320).

Por otra parte, aplica estrategias que apoyan para que los docentes vayan configurando su pensamiento hacia el conocimiento de los alumnos, con base en experiencias previas

Aquí nos dicen desde como tres meses antes que grado tendremos al siguiente curso y entonces nos mandan a aplicar a ése muestreos, exámenes y nos vamos dando cuenta de algunas fortalezas y necesidades de los niños, eso permite ir diseñando las características del grupo y entonces ya le entro al diagnóstico que me pido yo (E4R190619).

Lo anterior significa que el director ejecuta acciones de manera sensible y discreta, a través de *“un liderazgo pedagógico o para el aprendizaje, capaz de incidir en la mejora de los aprendizajes” (Bolívar, López y Murillo, 2013, p. 17)*, creando condiciones para que el profesorado pueda, a través del conocimiento del y práctica del grupo, desarrollar mejor su práctica educativa en el aula. Él influye en el pensamiento y acción de los otros, en función de metas que tiene bien claras: avanzar en el aprendizaje de los niños a través de la mejora de las prácticas de los maestros y mejorar el nivel rendimiento de los alumnos (ED040320).

Él mismo comenta “Siempre están preguntando sobre materiales, propuestas. En los CTE participan aportando, haciendo cuestionamientos...buscando estrategias” (ED110919).

Esto hace del director un gestor de cambio que toca el ser del docente; de acuerdo con Chacón (2014) “*ejecuta las acciones para transformar a otros (alteridad) sujetos...*” (Chacón, 2014, p. 153).

Con características de líder situacional o transformacional y mediador, motiva la participación de todos y a su vez, los escucha orientándolos haciéndolos reflexionar sobre las actividades de la práctica docente; cada uno aporta algo para la acción en la práctica educativa, construyendo una cultura escolar de comunicación permanente con los docentes, que conlleva la misión de lograr los objetivos educativos que se proponen, en el contexto de una escuela de trabajo (Tejada, 1998, p. 111 y 117).

En esta situación, tanto el director como docentes construyen su propio conocimiento personal y subjetivo de su intervención en la práctica educativa, generando interpretaciones que determinan sus siguientes actuaciones, en este caso, el de la importancia de contar con una planeación didáctica o no para orientar los procesos de aprendizaje.

2.1.2. La planeación didáctica.

Aunque es tema poco investigado, la *planeación didáctica* se considera un elemento esencial de la práctica educativa, cuya argumentación psicopedagógica y social ha ido evolucionando, en atención a las demandas educativas del mundo y sus interrelaciones económicas, políticas y socioculturales, así como el movimiento y avance incesante de la sociedad del conocimiento a la par del avance tecnológico, que revoluciona el pensamiento, percepciones y conocimientos de los alumnos; provocando en el ámbito educativo, en nuestro país, crisis, donde las reformas que

se pusieron en marcha, desde finales de los 80's y principios de los 90's., de acuerdo con de Ibarrola (2012), siguen afectando la educación en nuestro país.

Una de las causas de este deterioro es el aprendizaje en cascada o selectivo a los docentes a partir del 2008, cuando debería ser un intercambio directo y orgánico de *buenas prácticas* e información fundamentada, para la producción y la innovación educativa, observando

La necesidad de ampliar las miras para incorporar en la política educativa una gran cantidad de procesos sociales y muchas otras instituciones que en los hechos están contribuyendo, o dejando de contribuir, a la naturaleza y calidad de la educación de los mexicanos (de Ibarrola, 2012, p. 17-23).

Para hallar una explicación respecto a este deterioro, se retoma la historicidad sobre el concepto de planeación didáctica, desde El Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación (DOF, 1992), con la consecuente Reforma Educativa de 1993, en la que se instala el proyecto de innovación educativa más importante del siglo XX sentando las bases y el precedente curricular y pedagógico de las reformas subsecuentes, como se puede observar en la siguiente tabla

Tabla 2: *La planeación didáctica: cambios y modificaciones en las reformas educativas*

CURRÍCULO PLANEACIÓN DIDÁCTICA	ACUERDO NACIONAL PARA LA MODERNIZACIÓN DE LA EDUCACIÓN BÁSICA (ANMEB). PLAN Y PROGRAMA DE ESTUDIOS 1993	REFORMA INTEGRAL PARA LA EDUCACIÓN BÁSICA (RIEB) PLAN Y PROGRAMAS DE ESTUDIO 2009	MODELO EDUCATIVO PARA LA EDUCACIÓN OBLIGATORIA. EDUCAR PARA LA LIBERTAD Y LA CREATIVIDAD. APRENDIZAJES CLAVE PARA LA EDUCACIÓN INTEGRAL 2017
CONCEPTO	Planeación docente. Plan de acción que guíe la práctica del docente, desde la perspectiva del alumno, abierta y flexible (SEP, 1995, P. 71-76)	Es un elemento sustantivo de la práctica docente para potenciar el aprendizaje de los estudiantes hacia el desarrollo de competencias	Herramienta fundamental de la práctica docente que permite al profesor anticipar cómo llevará a cabo el proceso de enseñanza y lo hace consciente al docente de los objetivos de aprendizaje que busca en cada sesión (SEP, 2017, p. 6-7)
ELEMENTOS CURRICULARES PARA SU ELABORACIÓN	Avance Programático: Asignatura bloque Propósitos Contenidos básicos Referencias: ficheros y libros de texto. (SEP, 1994; SEP, 1995, Evaluación.	Campo formativo- asignatura Competencias de la asignatura Estándares curriculares Bloque Aprendizajes esperados Productos de aprendizaje. Evaluación Y cada asignatura contiene diferencias de acuerdo al enfoque de la misma. Por ejemplo, español: proyectos didácticos por ámbito, temas de reflexión, actividades.	Campo, área o ámbito. Asignatura Propósitos Aprendizajes esperados, basados en los aprendizajes clave. Vínculo con otras asignaturas Cada asignatura contiene diferencias de acuerdo al enfoque: español contiene varios proyectos por trimestre mediante prácticas sociales, actividades recurrentes, actividades puntuales.
MOMENTOS DE LA METODOLOGÍA DEL PROCESO ENSEÑANZA-APRENDIZAJE	1. Recuperación de la experiencia. 2. Análisis de la experiencia. 3. Evaluación de la experiencia	En proyectos didácticos: planteamiento, desarrollo y socialización. En secuencia o situación didáctica: Inicio, desarrollo y cierre, procurando la interdisciplinariedad.	En secuencia o situación didáctica: Inicio, desarrollo y cierre, procurando la interdisciplinariedad. El desarrollo de proyectos está determinado en momentos de varias secuencias didácticas.
ASPECTOS PARA FAVORECER EL APRENDIZAJE	Características de los contenidos objeto de enseñanza y los objetivos correspondientes, la competencia-nivel evolutivo y los conocimientos de partida de los alumnos para abordarlos. Planteamiento de situaciones problema, juegos intencionados,	12 principios pedagógicos: Centrar la atención en los estudiantes y en sus procesos de aprendizaje. Planificar para potenciar el aprendizaje. Generar ambientes de aprendizaje. Trabajar en colaboración para construir el aprendizaje. Poner énfasis en el desarrollo de competencias,	14 principios pedagógicos: Enfocarse en el proceso de aprendizaje. Tener en cuenta los saberes previos del alumno. Diseñar situaciones didácticas que propicien el aprendizaje situado. Reconocer la naturaleza social del conocimiento. Dar un fuerte peso a la motivación intrínseca del estudiante. Favorecer la cultura del aprendizaje. Ofrecer acompañamiento al

	rincones de trabajo y el trabajo en equipos colaborativos.	el logro de los Estándares Curriculares y los aprendizajes esperados. Usar materiales educativos para favorecer el aprendizaje. Evaluar para aprender. Favorecer la inclusión para atender a la diversidad	aprendizaje. Reconocer la existencia y el valor del aprendizaje informal. Promover la relación interdisciplinaria. Entender la evaluación como un proceso relacionado con la planeación. Superar la visión de la disciplina como mero cumplimiento de normas. Modelar el aprendizaje. Mostrar interés por los intereses de sus alumnos.
PARADIGMA DEL CONSTRUCTIVISMO SOCIAL			

Elaboración propia. Fuente: Planes y programas de estudio de los años que se señalan

Estas reformas, surgidas de la política, pretenden dar respuesta a las necesidades de la sociedad de avanzar en la modernidad de un mundo globalizado, con un giro en las perspectivas educativas hacia el mejoramiento de la calidad educativa para la productividad económica, social y cultural, marcando un cambio en la forma de enseñar y aprender, del paradigma tradicionalista o proceso-producto al paradigma constructivista, que no termina de ser interpretado por todos los agentes educativos responsables directos de la enseñanza y el aprendizaje.

Se entiende por paradigma, a *“un modelo o patrón aceptado”*, un logro científico integrado un ensambaje de relaciones teóricas, leyes, que se aplican dentro de un campo científico, sujetos a reglas y normas de aplicación e instrumentación, resumidas en generalizaciones simbólicas que son usadas por ese campo, en este caso, el educativo, durante una época histórica determinada (Khun, 1971, pp. 33-50).

De acuerdo con Shulman (1989), el paradigma tradicionalista, se asocia a la tradición de la psicología conductista aplicada: las aulas son espacios de exposición disciplinaria, adiestramiento-respuesta-reforzamiento, mediante una enseñanza directa, en la cual los test de rendimiento estandarizados son signos del progreso del alumno y criterio último de eficacia; por tanto, la función del profesor es de control y dirección, asociada al rendimiento deseable del alumno (Shulman, 1989, p. 24-28).

En tanto, en el paradigma constructivista, comprendido como un marco explicativo que arropa varias teorías, las aulas son un medio social y culturalmente

organizado donde se privilegia el aprendizaje indirecto y situacional. Sus participantes contribuyen a la organización y a la definición de significados, el educando es un ser humano cognoscente y afectivo, que se produce a lo largo de la vida, construyéndose a través de interacciones mediados por factores como la herencia, el ambiente sociocultural y el lenguaje (Coll y Solé, 1999, p.14-19)

En concordancia con este paradigma, en la planeación didáctica con el enfoque actual de los programas de estudio, el docente plasma su pensamiento conjugado con sus saberes, organizando el qué enseñar, cómo, cuándo y hasta dónde lo aprenderán los alumnos; qué, cuando, y cómo evaluar o valorar lo aprendido. Es la expresión de la mediación más próxima para generar aprendizajes; contempla, además, situaciones contextuales y personales de los alumnos como los estilos de aprendizaje, las situaciones socioafectivas y emocionales y los valores y el contexto sociocultural para moldear la práctica en el aula.

Ésta, debiera brindar al docente la oportunidad de reflexionar y redescubrir las actuaciones de su propia práctica en el aula, y relacionar su forma de concebir la enseñanza, con las estrategias y actividades oportunas para orientar a los alumnos en el logro de aprendizajes significativos, a través de una práctica educativa innovadora.

De acuerdo con Tejada (1998), educar con el enfoque actual requiere provisiones inmediatas para el ahora y para la vida, para detectar áreas de oportunidad y desarrollar proyectos de innovación para la mejora de los procesos educativos y de las instituciones. Para ello, los agentes curriculares necesitan recuperar el protagonismo con un papel primario y no secundario como aún ocurre, con quienes imprimen la huella del paradigma tradicionalista; que tomen decisiones críticas, flexibles y libres de prejuicios (Tejada, 1998, p. 120-127).

En este sentido se reconoce que, a través del programa de Carrera Magisterial, instaurado en 1993, los docentes tuvieron la oportunidad de formarse ampliamente en aspectos psicopedagógicos y sociales del nuevo paradigma en cuanto a la planeación de clase

La reforma del 93 y carrera magisterial fueron oportunidades de capacitarme sin estar en una institución formadora... Lo que aprendía lo aplicaba en mi grupo. En esa reforma comprendí muy bien cómo hacer una planeación didáctica, con los cursos de PARE¹ y de Carrera... Ahí supe que teníamos que empezar las actividades a partir de lo que los niños sabían... fue la mejor etapa de aprendizaje... me sirvieron de veras para la planeación y para la práctica (E3M290519).

En efecto, Carrera Magisterial fomentó la formación continua, profesionalizando a los docentes en temas curriculares y pedagógicos de su interés y algunos docentes como la maestra M lo aprehendieron para su práctica e innovaron su forma de planeación didáctica.

Las reformas siguientes, no ofrecieron esta oferta de formación y actualización pertinente ni para todos los maestros, ocasionando confusiones en cuanto a los neologismos y las propuestas metodológicas; mucho más para aplicarlas a la planeación didáctica, que se convirtió más que en un proceso creativo, en un dolor de cabeza por los requerimientos y dispersión de opiniones en cuanto al contenido.

Aunado a lo anterior, las huellas del paradigma tradicionalista, tienen vigencia en la planeación didáctica que los docentes presentan. Sus planeaciones contienen todos los elementos curriculares propuestos para su elaboración, es decir, para la descripción de los momentos y actividades de la misma; pero éstos solo se reducen a enunciar cada momento de la secuencia didáctica con dos o tres actividades despersonalizadas e imperativas, como si ellos no las hubieran diseñado, los verbos operativos son futuristas y no para el ahora, considerando al niño como un robot que cumple órdenes o un objeto que se mueve a disposición del maestro (Ver anexo 8, p. 3).

¹ Programa para abatir el rezago educativo (PARE). Programa compensatorio diseñado y aplicado por el Gobierno Federal, para revertir los efectos del rezago educativo, principalmente en el medio rural e indígena, de 1991 a 1996.

En este sentido, se deja de reconocer en el documento, de acuerdo con Gadamer, Berger y Luckman, Anderson y Smith, citados por Shulman, que *“el conocimiento no es neutral, se desprende de factores contextualmente culturalizados. Es relativo a los significados de los sujetos en interacción mutua y tiene pleno sentido en la cultura y en las peculiaridades de la cotidianidad del fenómeno educativo”* (Gadamer, 1982; Berger y Luckman, 1988; Anderson y Smith, 1984; citados por Shulman, 1989, p. 75).

Esta interacción mutua, en otro caso de planeación didáctica, se muestra ausente, toda vez que nunca aparece la participación del docente orientando las actividades en un proceso de mediación y los momentos metodológicos están desaparecidos (Ver anexo 8)

Lo anterior refleja que este documento, requerido como oficial, ha dejado de ser la brújula que orienta los procesos de aprendizaje de los estudiantes, al *“poner en claro las actividades y demás estrategias para alcanzar dichos aprendizajes”* (SEP, 2017, P.7).

Lo inexpresivo de estas planeaciones, encuentra también su razón en las explicaciones de los docentes

El talón de Aquiles es la planeación. Aquí se planea con libertad de acuerdo a cada concepción docente. Es indispensable, hago una planeación copiada, o sea de internet. Es indispensable, el director no pide la planeación en la dirección, nos dice “ténganla a la mano, porque en cualquier momento voy a su aula; aprovecho las redes digitales: de ahí copio planeaciones (así me ahorro trabajo). Tengo resistencia a planear porque realmente no sé cómo, no logro entenderla y como lo desconocido resulta difícil, caigo en el confort (EM290519, EL070519, EB06052019).

Por su parte, el director, comenta

Yo no me voy mucho a la planeación...un elemento, pero a mí lo que más me da es visitar a los grupos...estamos apenas saliendo de ese malestar docente que se vivió con las constantes reformas, con organización curricular al antojo del sistema. Entonces estamos en la cuestión de manejar las cosas

suavemente porque algunos aún tienen lagunas en esta situación [...] A mí si me decían formato yo no lo hacía, yo estoy convencido que la planeación es para que a ti te sirva. Yo no puedo pedirles lo que yo no hacía [...]una secuencia didáctica para cada sesión, nos tendría a todos muy estresados (ED011019).

Los docentes y el director, expresan lo difícil que es elaborar planeaciones didácticas y más por cada secuencia o sesión, exponiendo su pensamiento y acción respecto de este documento, lo cual deja ver la falta de información y lectura ampliada al respecto. Ambos agentes educativos, expresan sus sentimientos, motivaciones y conductas, justificando, regulando y evaluando su proceder al respecto.

Se da cuenta, de acuerdo con estas actuaciones, que esta inmersión a cambios tan dramáticos además de la carga de trabajo de doble turno, implican, de acuerdo con Bauman

El desequilibrio, la irregularidad, la inestabilidad y la incertidumbre". Partimos entonces de la creencia de un mundo estable [...]lo que se debe hacer es «establecer la propiedad de los fluidos», es decir, debemos generar culturas que permitan al individuo adaptarse y readaptarse permanentemente a las condiciones de cambios constantes. (Bauman, 2001, citado por Tejada, 2005, p. 118)

Tal adaptación a una planeación que concorra en situaciones de aprendizaje en constante movimiento que implican la interrelación de contenidos de las materias de estudio para una ampliación del conocimiento y mayor nivel de comprensión, , se visualiza aún lejos en las instituciones y más aún en esta institución, por las condiciones laborales que se han citado.

Así, las tareas de la dirección están concentradas, más que en una planeación didáctica, en aquello que favorece una mejor enseñanza y aprendizaje, que incremente los resultados de los alumnos, involucrándose la efectividad del liderazgo educativo del director en el en el aprendizaje y resultados de los alumnos (Bolívar, López y Murillo, 2013, p. 23).

Sin embargo, también se aprecia en el director ese sentimiento de culpa generado por la experiencia de su propia práctica.

Por otra parte, el director expresa *“ahorita como está la situación, muy revuelta por las reformas, no terminamos de aplicar una cuando ya está la otra, y con eso de que es muy fácil bajarla”*, refiriéndose a los cambios y modificaciones curriculares de los últimos años, y con ello la planeación didáctica, tornándose una situación de confusión y contradicciones.

En tanto que los docentes expresan que los cambios curriculares han sido una dificultad para comprender como hacer una planeación que realmente les sirva y que con tantos cambios, no le entienden a los nuevos términos (EB060519 y EM290519).

Los docentes confunden, por ejemplo: contenidos-aprendizajes esperados-aprendizajes clave; mostrando que las reformas se hacen desde el poder centralizado. Se diseñan con un enfoque de arriba hacia abajo, ocasionando tensiones, toda vez que las capacitaciones para su conocimiento, interpretación y aplicación son en cascada y no para todos los docentes, confirmando confusiones y deficiente interpretación.

Lo anterior se confirma con lo que señala Torres (2014), respecto las reformas educativas

[...]siempre generaron conflicto y tensiones entre los gobiernos, sindicatos, docentes, sociedad y otros actores... han intentado considerar a los docentes, sin embargo, estos, cada vez más, se han resistido a ellas por la situación entre lo nuevo y lo viejo por los cambios que se plantean en las reformas o simplemente no les han hecho caso o no han podido implementarlas (Torres, 2014; Hernández, 2012, p. 112).

En este sentido, en la primera dimensión de la práctica educativa en la institución, existen ambigüedades, específicamente en la planeación didáctica, toda vez que en este momento, los docentes, inmersos en estos cambios curriculares violentos,

viven la realidad social de 2020 con propuestas curriculares de planeaciones con programas de 2011 y 2017.

Ante la incertidumbre y la confusión, el director ha creado un acuerdo implícito de confianza hacia la práctica que realizan los docentes, dejando un poco de lado la planeación didáctica como requisito. Tal confianza tiene que ver con las expectativas de eficacia, donde priva la convicción de que se puede tener éxito en la práctica, con libertad de cátedra y las orientaciones pertinentes para alcanzar los resultados deseados, como se analiza en los siguientes apartados.

La institución y en particular el director, da relevancia a la segunda dimensión de la práctica educativa, que se describe a continuación, referente a la interacción directa docente-alumno, mediante la práctica docente en el aula.

2.2. La interacción para el aprendizaje en el aula.

En medio de la complejidad en que se desarrolla la práctica educativa, la realidad da cuenta de posibilidades de enseñanza-aprendizaje, en donde los saberes, la experiencia del docente y las vivencias actuales, se transfieren en oportunidades para que, sin bombardeo de prescripciones y arbitrariedades curriculares, al docente se le mire de manera diferente, como un ser pensante, con una vida compleja, que trabaja todo el día fuera de casa, con presión de tiempo, muchas actividades que cubrir y que es capaz de crear sus propias alternativas de trabajo y de desarrollar prácticas exitosas dentro del aula.

En esta perspectiva, tanto los docentes como el director, desarrollan la práctica educativa en el saber hacer, indisoluble del saber, del convivir y del ser, constitutivo, de acuerdo con Delors (1994), de los pilares del conocimiento, esencia del enfoque del aprendizaje por competencias, fundamentales en el transcurso de la vida de cada persona para transitar con éxito en la sociedad líquida y sus demandas

Aprender a conocer, es decir, adquirir los instrumentos de la comprensión; aprender a hacer, para poder influir sobre el propio entorno; aprender a vivir juntos, para participar y cooperar con los demás en todas las actividades humanas; por último, aprender a ser, un proceso fundamental que recoge elementos de los tres anteriores [...] estas cuatro vías del saber convergen en una sola, ya que hay entre ellas múltiples puntos de contacto, coincidencia e intercambio. (Delors, 1994, p.91-102)

Mediante tales pilares, se pretende que se logren los objetivos institucionales y de la propia institución, implicando, de acuerdo con Labor (1970) *“enlazar el conocimiento teórico del fenómeno educativo en el aspecto de la relación docente-discente. En el fondo de toda práctica hay siempre un hacer”* (Labor, 1970, p. 727, citado por Pérez, 2016, p. 101).

Se enfatiza la práctica áulica, relevante en la escuela y segunda dimensión de la práctica educativa, en donde el hacer adquiere un significado trascendental mediante la realización objetivada de la situación didáctica

En esta dimensión se concretan las previsiones hechas con anterioridad por el profesor respecto a sus concepciones y expectativas, y los mecanismos de interacción que operan en la clase y que se ven influidos por la naturaleza misma del grupo y las características individuales de los alumnos. (García-Cabrero, Loredó y Carranza, 2008, p. 9)

Las previsiones oficiales son un mero requisito, la realidad es otra dentro de las aulas. Es interesante el análisis de los ambientes de aprendizaje y cómo se da la relación pedagógica, basada en las interacciones dentro de cada grupo, del director con ellos y entre todos. Establecen entre ellos y con el grupo en diferentes momentos de clase, como lo cita Pérez (2016) *“comunicación, ya sea intencionada verbal o explícita y de manera implícita no verbal”* (Pérez, 2016, p. 112), desarrollando estrategias y actividades para el logro de aprendizajes significativos, como pudo observarse en las aulas:

Existen pupitres suficientes, siempre tuvieron la planeación didáctica a la mano (la preparada para la entrega y/o revisión) y en algunos casos tuvieron un

registro de las actividades a realizar, sin un formato preciso de la sesión en su cuaderno; conocen el nombre de los niños y muestran una actitud de alegría al recibirlos. Las aulas, sobre todo las de los grupos de 1° y 2° grados, tienen un ambiente alfabetizador; en todos se miran las paredes con láminas de trabajos elaborados en el grupo, dibujos, algún adorno alusivo al festejo de tradiciones y en la mayoría de los grupos está un joven de apoyo que está prestando su servicio social en la escuela (recogiendo cuadernos, repartiendo material, pegando algún otro material en la pared, sacando los libros de aula).

Algunos de los docentes saludan a sus alumnos y verifican su asistencia, poniendo en práctica alguna estrategia que pone a los niños sonrientes y felices:

En segundo grado, cada niño tiene su propia lista del mes y uno de ellos revisa la asistencia en voz alta, después de que la maestra le dice -por apellidos- (así lo hace el niño) y todos, con una escucha activa, contestan *presente* y van marcando la asistencia o inasistencia.

O bien, las maestras dan la bienvenida diciendo lo hermoso de la tarde y empieza a pasar lista al azar en la lista, cuando el niño hace notar su presencia, ellas preguntan a algunos niños *“¿cómo se escribe la primera letra de tu nombre? ¿Qué otra palabra empieza con la letra de tu nombre? ¿Con c o con s? ¿Cuántas letras tiene su nombre?”* (OT040419 y OE030419).

En otros casos inician la sesión empezando con un reto: integración en equipos, con un rompecabezas sobre la mesa, para armar la portada de un cuento al que le pondrán título; fichas de colores para que cuenten sólo 10 y formen cantidades utilizando el cuadro de unidades y decenas, planteamiento de problema matemático solicitando estrategias de solución, logrando que los niños se interesen en la sesión, trabajan discutiendo, colaborando con el otro.

Esto da cuenta de la confianza que se establece entre docentes y alumnos acorde con el nivel educativo en el que desarrolla su intervención docente, favoreciendo la motivación de los alumnos; Organizan los espacios del aula para haya la oportunidad de crear las condiciones propicias para el aprendizaje de todos

los alumnos, constituyendo ambientes de aprendizaje favorables para el aprendizaje.

De la misma forma, se emplean estrategias didácticas para que los alumnos aprendan considerando lo que saben, la interacción con sus pares y la participación de todos; se desarrolla o fortalece la habilidad de la lectura y ubicación, de manejo de números y se propicia el análisis de la estructura gramatical de las palabras, asumiendo el docente el papel de mediador más que de instructor, desarrollando en los niños habilidades superiores de pensamiento de acuerdo a su nivel cognoscitivo.(SEP, 2011, p. 26 y 27; SEP, 2015, p. 35).

Las actividades en el grupo, se desarrollan favoreciendo experiencias para el aprendizaje situado, conceptualizado por Sagástegui (2004), como

Una forma de crear significado desde las actividades cotidianas de la vida diaria. Su desarrollo tiene exigencias adicionales en el contexto escolar... las situaciones educativas deberán estar organizadas en función de las posibilidades de desarrollo cognitivo de los estudiantes, lo que Vigotsky llamó la zona de desarrollo próximo;... la experiencia debe ser guiada y apoyada por proceso de "andamiaje"... requiere también reconocer las racionalidades y subjetividades que se ponen en juego en el transcurso de la actividad, desde la formulación de problemas hasta la creación de estrategias de solución, su desarrollo y evaluación: en suma, un proceso de "metacognición". (Sagástegui,2004, p. 30-39).

Esta forma de generar aprendizajes se observa en la mayoría de las aulas sin haber llegado a la observación de la evaluación. Es el caso de la docente que les dice a los niños "¿saben qué día es hoy? ¿Qué sucede este día en Tulancingo? -se pone la plaza-, -todos vienen a comprar-,” dicen los niños. La maestra entonces refiere "compran y venden, dan cambios". Plantea el primer reto de representar un precio con las fichas verdes y rojas. Luego indica "si alguien compra y paga con un billete de cincuenta pesos ¿cuánto le dará de cambio?" (OT04042019)

Esta evidencia empírica da cuenta de cómo la docente, los ubica en situaciones o problemas de la vida cotidiana y se evidencia que la docente tiene

dominio del tema que se aborda en el aprendizaje esperado, utilizando, como en la mayoría de los grupos, material didáctico pertinente (tarjetas, rompecabezas, fichas, metros cuadrados y decímetros cuadrados en periódico o bond), para el logro del aprendizaje esperado, que pueden manipular todos los alumnos. Así, las docentes emplean estrategias didácticas que permitan a los alumnos observar, preguntar, calcular, descubrir, imaginar, explicar, buscar soluciones y expresar ideas propias. (SEP, 2011, p.27-30; SEP, 2015, p. 35).

Estas prácticas propician la interdisciplinariedad y el aprendizaje significativo, como se observa en la docente T, al cuestionar sobre qué sucedía en ese día en la ciudad, trabajó con los niños las actividades y los productos que se venden y luego planteó problemas matemáticos utilizando el contexto de la compra de productos de la plaza. Los alumnos siempre se mantuvieron interesados, comentando cuándo habían ido a la plaza, qué les habían comprado, qué venden, cuánto cuesta. (OT04042019).

En este contexto, el aprendizaje situado se relaciona con la teoría del aprendizaje significativo, desarrollado por Ausubel (1976, 2002), quien lo caracteriza como

El proceso según el cual se relaciona un nuevo conocimiento o una nueva información con la estructura cognitiva de la persona que aprende de forma no arbitraria y sustantiva o no literal. Esta premisa es esencial y supone que el estudiante aprende, cuando lo hace significativamente, a partir de lo que ya sabe. Desde esta perspectiva, pues, se constituye en el protagonista del evento educativo (Ausubel, 1976, 2002, citado por Rodríguez, 2011, p.32).

Por su parte, Novak (1998, p. 13) aporta que “*el aprendizaje significativo subyace a la integración constructiva de pensamiento, sentimiento y acción*”, dándole el “carácter humano” a esta teoría y con ello se tiene en cuenta “*la influencia de la experiencia emocional*” en el proceso de enseñanza y aprendizaje. (Novak, 1998, p. 13, citado por Rodríguez, 2011, p. 34).

De acuerdo con esta teoría, los maestros deben partir de los saberes que los educandos tienen respecto de lo que el docente desea que aprendan, en tanto que nunca llegan con la mente en blanco, los niños aportan al proceso de adquisición de significados, experiencias y conocimientos, que, al ser tratados adecuadamente por el docente, que los motiva y los emociona, se logra que el aprendizaje sea significativo para el niño, en tanto que logró enlazarlo con los saberes de su contexto.

En una aula de primer grado, el nombre de cada alumno se aprovechó para reconocer cada letra que lo integraba y cada niño hizo una fábrica de palabras, desprendiendo de cada letra de su nombre, otro nombre que empezara con esa letra, así que los niños empezaron a decir *-¡ya se (mencionando un nombre)... así se llama mi tía...o mi hermano, mi mamá , mi vecino..* escribían y preguntaban si habían escrito bien tal nombre; ellos dieron cuenta, con la buena orientación de la maestra, que todos los nombres de personas, se escriben con la letra inicial mayúscula. Se levantaban a ver la producción de sus compañeros...

En estos procesos de enseñanza-aprendizaje, se integran los saberes previos, la acción de pensar, hacer, sentir, comunicar, desarrollando así habilidades, mediante las cuales se van integrando competencias.

Estas prácticas son acompañadas de manera frecuente por el director a través de su desempeño. Se le observó entrando a un grupo con un penacho prehispánico y escucharlo decir a los niños *“con este adorno en mi cabeza, imaginen ¿quién soy?”* Los niños están admirados, interesados...el director sigue orientando con aportaciones sobre la descripción del personaje Los niños participan interesados. Finalmente, alguno adivina quién es el personaje y el director va pidiendo que digan las características otra vez y escriban quien es el personaje y cómo es. (Diario del investigador, p. 7).

Privilegia los procesos pedagógicos y lo expresa así

Lo que más me da es visitar a los grupos, participo, así me doy cuenta de lo que van logrando, lo que les falta, los problemas que veo. Les pregunto a los niños. Reviso en que parte del proceso de aprendizaje están, platico después con los maestros [...] los oriento o les pregunto y así trabajamos... Si puedo, entro al grupo y modelo una actividad "atractiva" con material didáctico, los maestros se motivan y tratan de replicarla, eso da mucho gusto, cuando mencionan: usted hizo algo así... o los niños piden que regrese a enseñarles [...] los docentes también van siendo más seguros en implementar Oactividades. (ED011019).

En este caso, el liderazgo pedagógico del director se ha convertido en un factor primordial para mejorar la calidad de las prácticas educativas de los docentes y por tanto, del centro escolar, gestionándose “*el cambio de los procesos pedagógicos, poniendo como centro de su quehacer los aprendizajes de los estudiantes*” (Freire y Miranda, 2014, p. 45) y la formación pedagógica de los docentes.

Al respecto, los docentes, confirman que su práctica en el aula ha mejorado, entre otros factores por el liderazgo del director, ya que éste se comporta como un compañero más, que acompaña las prácticas dentro de las aulas y también haciendo modelaje con alguna estrategia, motivando a los docentes a mejorar e innovar su propia práctica educativa, como se citó en el apartado de formación y experiencia docente en el primer capítulo.

De esta forma, además, se muestra como el director se desempeña cumpliendo con varios de los estándares de desempeño que se le asignan cumplir:

- *Conoce la escuela y el trabajo en el aula, así como las formas de organización y funcionamiento de la escuela para lograr que todos los alumnos aprendan.*
- *Se reconoce como profesional que mejora continuamente para asegurar un servicio educativo de calidad.*

- *Gestiona ambientes favorables para el aprendizaje, la sana convivencia y la inclusión educativa. (SEP,2017, Dimensión 1,3 y 4, p.29-30).*

De esta forma, en la institución, la práctica educativa se realiza con intervenciones didácticas adecuadas al contexto de los alumnos, mostrando que las estrategias de enseñanza aprendizaje son utilizadas de forma reflexiva tanto por docentes como por el director, para promover el logro de aprendizajes significativos de los agentes y sobre todo, centrada en beneficio de la formación de los alumnos en la institución, en donde la evaluación juega un papel relevante, como factor para elevar el nivel de logro educativo, como se puede apreciar enseguida.

2.3. Evaluación, un proceso para valorar el aprendizaje.

La evaluación para valorar el aprendizaje de los alumnos, es un concepto que no termina de comprenderse por los docentes como responsables directos de este proceso, en donde deben coexistir tanto la evaluación formativa como la certificadora, en función de que los resultados de estos tipos de evaluación reditúen en la formación de alumnos, que logren responder con eficiencia y eficacia a los retos que la sociedad del conocimiento y el mundo de la vida les presentan.

En el contexto de la sociedad actual, se valora desde el contexto internacional la calidad de los aprendizajes que los estudiantes tienen, a través de la evaluación certificadora, para medir la calidad de la educación de un país, polarizando el procedimiento y valor pedagógico del proceso enseñanza aprendizaje.

En las instituciones educativas, se comprende la evaluación de acuerdo a rasgos que se consideran relevantes para la formación del alumno, en atención a la idiosincrasia y al habitus que se ha instituido en la propia escuela, dejando de mirar que la evaluación refiere a valorar lo que se enseña y cómo se enseña, así como lo que se aprende y como se aprende y para qué se aprende.

Se discursa en los diferentes espacios formativos que la evaluación es formativa, su propósito es que el alumno se potencie en el desarrollo de habilidades, conocimientos, actitudes, formas de ser y *más*.

El significado de *más*, concierne a aquellos valores necesarios para la sobrevivencia en un mundo que pierde la civilidad para la conservación de las características de humanidad y protección del planeta que nos alimenta: democracia, nacionalismo y a la mejor convivencia humana². Lo importante es que la evaluación sirva para el crecimiento del alumno en todas sus dimensiones, se localicen las dificultades que va teniendo y se le brinde la ayuda pedagógica pertinente para superarlas, lo cual implica que el docente debe estar preparado para brindar con eficiencia este tipo de apoyo.

Al respecto, de acuerdo con el plan de estudios 2011 para la educación básica

“[...]desde el enfoque formativo de la evaluación, independientemente de cuándo se lleve a cabo –al inicio, durante o al final del proceso–, de su finalidad –acreditativa o no acreditativa–, o de quiénes intervengan en ella –docente, alumno o grupo de estudiantes–, toda evaluación debe conducir al mejoramiento del aprendizaje y a un mejor desempeño del docente”. (SEP, 2011, p.32)

En este sentido, se afectan ambos sujetos: docente y alumno, implicando en los dos un crecimiento en el aprendizaje, validando la frase *evaluar para aprender*, cuyo significado encuentra su sentido en que, si ambos participan en el proceso de evaluación, ambos aprenden: el alumno muestra cambios en su aprendizaje y el docente tiene la oportunidad de reflexionar sobre el proceso y resultados de la evaluación para incidir en la mejora de su propia práctica.

² Ideales de la formación armónica, descrita en el Artículo 3° Constitucional, Fracción II, incisos a), b) y c)

Tal deducción se complementa con lo que citan García-Cabrero, Loredó y Carranza (2008)

El profesor valida los resultados de su práctica docente, a través de las transformaciones surgidas en los aprendices y en el profesor mismo, a partir de las acciones de enseñar por parte del profesor, y de aprender por parte de los alumnos, y son valoradas por los profesores, los alumnos, los pares y los directivos. (García-Cabrero, Loredó y Carranza, 2008, p.11).

De esta manera, la evaluación involucra a los agentes educativos, contribuyendo a la mejora de las prácticas educativas y de los procesos de formación de los alumnos.

En las situaciones expresadas, se describe *la evaluación para el aprendizaje o evaluación formativa*. Ésta se inserta en el aprendizaje por competencias, definidas como *“capacidad de actuar eficazmente en situaciones diversas, complejas e imprevisibles; se apoya en conocimientos, pero también en valores, habilidades, experiencias [...]”* (Eurydice, 2002, citada por Arribas, 2017, p. 388).

Esta función es la dimensión pedagógica de la evaluación, comprende el proceso de aprendizaje en todas las dimensiones citadas anteriormente y no implica una calificación, pues solo el aprendizaje en sí es el objetivo, la satisfacción de haber aprendido algo como resultado de una motivación intrínseca o por las consecuencias derivadas de tal aprendizaje, manifestadas como cognición y construcción (Arribas, 2017, p. 383)

Al respecto, los docentes de la escuela expresan *“se siente una satisfacción tremenda cuando notas que han aprendido algo que no comprendían o que han modificado su forma de ser con sus compañeros”* (E4R190619) o *“no salgo de mi salón si no me llaman, me dedico a ellos y la ganancia es cuando veo que hay frutos y no por la calificación...”* (E5E120619); denotando los logros de formación no sólo en el ámbito de estudio, sino en las dimensiones personal, social y afectiva.

Tal evaluación es formativa y se denota en las acciones, las actitudes, la aplicación de los saberes adquiridos en alguna situación nueva o en la convivencia con los otros, apoyando la formación integral de cada uno de los alumnos.

La otra función de la evaluación es *la evaluación del aprendizaje*, aquella que se usa para certificar lo que se aprendió mediante un número o una categorización, como ocurre con la evaluación que se imprime en las cartillas de evaluación, o en los exámenes estandarizados.

Un ejemplo de éstos, es el examen de diagnóstico, denominado SisAT (Sistema de Alerta Temprana), en la que se obtiene, de acuerdo al nivel de logro, una de estas categorías *requiere apoyo, en desarrollo o nivel esperado* en el desarrollo de habilidades de producción de textos, lectura oral, comprensión de la lectura y cálculo matemático. Su finalidad es

Detectar y atender a tiempo, a los alumnos en riesgo de no alcanzar los aprendizajes esperados o de abandonar la escuela. De esta manera, se contribuye al ejercicio de la evaluación interna de las escuelas para detonar acciones de intervención tempranas, en el seno del Consejo Técnico Escolar y con apoyo de la supervisión escolar (SEP, 2019, p. 4)

Es certificadora, proporciona rúbrica de manera inmediata en la que se puede observar el nivel de logro, brindando la posibilidad al docente de actuar en consecuencia de manera inmediata para mejorar el área de oportunidad que presenta el alumno. En este sentido, las escuelas que arrojan el resultado de *requiere apoyo*, se convierten en “escuelas focalizadas” y “docentes focalizados”, es decir que estas instituciones y docentes, se someterán a cursos y monitoreo permanente por parte de las autoridades inmediatas, como apoyo para que mejoren sus resultados de evaluación.

En la escuela, existe confusión sobre estas dos funciones de la evaluación y una necesidad de los docentes por saber sobre éstas, expresada por L “*La dificultad más grande es la evaluación, me preocupa dar lo justo a cada alumno. Me falta preparación para elaborar registros como las rúbricas*” (EL052019).

Se reconoce que la evaluación es un proceso complejo; el no conocer los indicadores de una evaluación formativa y herramientas para una evaluación

formativa, causa desconcierto e inseguridad, al solo otorgar a cada niño un número, resultado de unos cuantos rasgos determinados en la institución.

Se observa que los docentes realizan la evaluación dentro del aula, de acuerdo con sus conocimientos y experiencias sobre ella. Al respecto, R, comenta

He aprendido que la evaluación lo es todo, que los niños mismos evalúen lo que aprenden, ellos son más justos que uno. Hago que se coevalúen y funciona muy bien; cuando evalúas cómo están al principio y evalúas al final haces hallazgos monumentales de cambios” (E6R190619)

Esta referencia de los tipos de evaluación: autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación, tienen coherencia con la propuesta de evaluación que se expone en los programas de estudio (SEP, 2017, p. 592,593) y que coadyuvan para lograr que el docente realice una evaluación formativa, consensuada y lo más justa posible, dando como resultado cambios en los alumnos en sus actitudes o al aplicar lo aprendido.

De manera general, en la escuela se han instituido, indicadores de evaluación con su valor para asignar calificaciones “*La evaluación es importante: al inicio, en las investigaciones, en ejercicios finales(...) considero para la evaluación los rasgos que ya tenemos aquí en la escuela: actividades realizadas 10%, exámenes 40%, participación 10%, asistencia 10%, actitudes y habilidades 30%*” (E3M290519), mostrando aún los vestigios de la evaluación tradicional, haciendo referencia primero a algunos momentos de la evaluación: diagnóstica o inicial, a la procesual y la final; después da cuenta, a través de valores cuantitativos, de una serie de rasgos, que dan lugar a la acreditación, convirtiendo la evaluación solo en un proceso certificador.

En otro caso, en el aula, sobre una tabla, están colgados listones de diferentes colores, con el nombre de cada niño: unos están más largos que otros; es porque, el niño que no cumple con tareas, debe cortarle a su listón. O bien, simplemente, al terminar un trabajo, los niños se forman para recibir una calificación numérica.

En estas situaciones, se considera que la evaluación es más disciplinaria que formativa, ya que se recopila información del proceso del saber, pero principalmente sobre el cambio de conducta de los sujetos, mecanismos que fueron diseñados, “desde los siglos XVII y XVIII” (Mejía, 2012, p. 29).

De esta forma, se manifiesta el poder del docente y de la institución, al aplicar en su práctica educativa un sistema de evaluación objetivo que, de acuerdo con Foucault (1975) es “*un control interno, articulado y detallado, que hace visibles, a quienes están dentro de ella; en términos más generales, una arquitectura que opera para transformar a los individuos para actuar sobre ellos [...]*” (Foucault, 1975, citado por Mejía, 2012, p. 29).

Se refiere así al poder que ejercen los docentes para aplicar uno u otro tipo de evaluación, a la vista pragmática, sin considerar la evaluación como un proceso que no termina nunca de completarse, es decir, formativa.

Es importante citar, que se hace la valoración del desarrollo cognitivo en término del desarrollo de saberes, habilidades y actitudes del niño dentro de su sistema de evaluación; pero la ejercitación de valores, así como la concienciación de actitudes y toma de decisiones no se especifica o se torna confusa en la evaluación en el aula.

Al respecto comenta M, “[...] creo que a veces evaluamos más con el corazón y no con la razón, me fijo mucho en quienes son, sus necesidades, los problemas que tienen en casa” (E3M310319). Ella da énfasis en esta parte de su práctica a las dimensiones física, social y afectiva de cada niño, dentro del enfoque humanista; dejando de mencionar la dimensión cognitiva; en el sentido de que el conjunto de estas dimensiones, tiene “*la finalidad de contribuir a desarrollar las facultades y el potencial de todas las personas...en condiciones de igualdad*” (SEP, 2017, p. 25).

En este sentido, de acuerdo con Mejía (2012), hay incongruencia ético-académica, tanto en la recolección de información, como para procesarla y emitir

juicios que incluyan al educando con sus condiciones intelectuales y socioemocionales individuales (Mejía, 2012, p. 31 y 32);

Lo anterior, alude en parte al enfoque de evaluación que comprende el paradigma constructivista, bajo el cual se abriga la evaluación de competencias, concebida por Tobón, Olcay, Neira y Mallegas como, aquella orientada a

Evaluar las competencias en los estudiantes teniendo como referencia el proceso de desempeño de estos ante actividades y problemas del contexto profesional, social, disciplinar e investigativo, teniendo como referencia evidencias e indicadores, que buscan determinar el grado de desarrollo de tales competencias en sus tres dimensiones (afectivo-motivacional, cognoscitiva y actuacional) para brindar retroalimentación en torno a fortalezas y aspectos a mejorar (...)" (Tobón, Olcay, Neira, Mallegas y Cartes, 2010, p. 20).

De la argumentación anterior, se infiere que los docentes, considerando a los alumnos como sujetos en constante aprendizaje, propicien que éstos asuman la responsabilidad de su progreso o de sus áreas de oportunidad, atendiendo a sus zonas de desarrollo próximo, proporcionándoles el andamiaje, asignándoles el compromiso de reflexionar y supervisar su propio aprendizaje, de tal forma que puedan transferirlo a contextos nuevos y diversos “[...] ¿De qué sirve el conocimiento si no podemos acceder a él o no podemos aplicarlo? [...]” (Shepard, 2006, p. 26).

Finalmente, en las aulas, se trabaja y se evalúa de acuerdo a los saberes, experiencias, normas y sentimientos de los docentes, para mejorar la calidad de los aprendizajes, valorar y medir el aprendizaje.

De manera general, entre contradicciones y confusiones, se visualiza la interacción de las dos funciones de evaluación, ambas son complementarias para dar sentido a este proceso complejo que atraviesa la práctica educativa.

Sin embargo, ante la observación de que los maestros *“tratan afanosamente de ser justos con los estudiantes, y en esto se incluye, informarles sobre cuáles*

serán los componentes de una calificación”, y utilizan “evidencias y observación” (Brookhart, 1994, citado por Shepard, 2010, p. 32), que reflejan una evaluación más tradicional y de ésta como proceso que requiere de la toma de decisiones críticas en el sentido de su finalidad formativa. Al respecto, se considera necesario que los maestros se formen y actualicen en torno a la evaluación y sus funciones.

Es importante que comprendan la alineación conceptual de las funciones de la evaluación, para que sean capaces de representar objetivos de aprendizaje en los que distingan el propósito formativo que éstos tienen y logren encontrar las estrategias de evaluación pertinentes para evidenciar la formación de los alumnos, a través de la representación de su nivel de comprensión; pues si en este punto no hay sistematización integral, tampoco hay evaluación de la realidad.

En este capítulo se han interpretado, desde la práctica del director y los docentes, las tres dimensiones de la práctica educativa (García-Cabrero, 2008, p.8). principalmente la que realizan los docentes para desarrollar, de manera específica, los objetivos de aprendizaje, encontrando las principales fortalezas en la parte interactiva, en la que director y docentes se fortalecen para mejorar la calidad de los procesos de enseñanza y aprendizaje, distinguiendo a un director ocupado permanentemente en el acompañamiento pedagógico. Se localizan algunos vacíos en la planeación didáctica y el proceso de evaluación.

Tal proceso, resulta singularmente importante por los resultados que tal práctica arroja en el nivel de logro académico o educativo de la institución, un factor importante que contribuye, junto con la cultura instituida, en el prestigio que puede alcanzar cualquier institución educativa.

Por esta razón, el siguiente capítulo se dedica encontrar los significados de los resultados en la formación del alumnado y en el prestigio de la escuela, como un aspecto relevante de la práctica educativa.

CAPÍTULO III

DEL LOGRO ESCOLAR, UN FACTOR QUE DA PRESTIGIO

El rendimiento escolar es un fenómeno vigente, porque es el parámetro por el cual se puede determinar la calidad y la cantidad de los aprendizajes de los alumnos y además, porque es de carácter social, ya que no abarca solamente a los alumnos, sino a toda la situación docente y a su contexto. (Ruíz, 2002, p. 52)

Un componente de la práctica educativa es la reflexión del efecto que tiene la gestión de las prácticas que se efectúan en la institución, en donde lo institucional instituido se conjuga con lo instituyente, dando como resultado la cultura escolar, comprendida como el ambiente que se crea en la comunidad, resultado de las interacciones, de los bienes materiales, de las prácticas metódicas o metodológicas en todos los ámbitos de la gestión, asentadas en un *habitus*, cuyo capital integra creencias, valores y comportamientos, distinguiendo a la institución por la manera en que educa, coherente con la frase “*así se hacen las cosas aquí*” (Bower, 1966, citado por Elías, 2015, p. 287).

En la reflexión de esta manera particular de hacer, el director es un personaje que, implicado directamente en la dirección, organización y ejecución de las acciones de la práctica educativa, ha logrado en equipo, establecer una cultura escolar propicia para el aprendizaje e incrementar el nivel de logro escolar, mediante la integración de un *habitus*, interpretado en este caso por Bourdieu, como

Algo más que un simple hábito. Es un conjunto de principios de percepción, valoración y de actuación debidos a la inculcación generada por el origen y la trayectoria sociales [...], generan tanto disposiciones como hábitos característicos de dichas posiciones, sincrónicas y diacrónicas [...], que hacen que personas cercanas en tal espacio perciban, sientan y actúen de forma parecida ante las mismas situaciones y cada uno de ellos de forma coherente en distintas situaciones (Bourdieu 1984, p 268; citado por Martínez, 2017 p. 2)

En este sentido, la diacronía, con un corte hasta el momento de cierre interpretativo de esta investigación, da cuenta de una trayectoria, que distingue a la escuela ante la sociedad como una institución, que, a través de la práctica educativa desarrollada por un periodo de largo plazo, se ha innovado, transformando los bajos niveles de *rendimiento escolar* en el mejor récord de *nivel de logro educativo* que puede alcanzar una institución educativa, mediante la mejora del *logro escolar*, conceptos que se desarrollan en las líneas de este capítulo.

3.1. Del logro escolar, un proceso de innovación

En la cotidianidad de la escuela, se marcan acontecimientos y procesos relevantes que muestran los logros que ésta ha tenido a lo largo de un poco más de doce años, motivados por el interés de cambiar el orden de las cosas en la institución vespertina, marcada desde su origen, por la desacreditación social a causa de su bajo nivel educativo y la baja condición socioeconómica del alumnado y discriminación, que, desde la inscripción, eran objeto.

Se comprende como *logro escolar* el alcance de metas educativas establecidas en la institución, que han generado un cambio, principalmente relacionadas al mejoramiento del rendimiento académico de los educandos.

En estos logros juegan un papel importante las condiciones socioculturales y económicas de los estudiantes, las condiciones escolares con las que opera el centro educativo y los procesos educativos, es decir "*factores de las escuelas que afectan los resultados educativos*", como la planta docente (escolaridad, experiencia, actualización), prácticas pedagógicas, disciplina en el plantel, la modalidad educativa y la cultura escolar (Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación, 2007, p. 14, 34-37).

El logro escolar ha sufrido un cambio en la escuela vespertina, gracias a la iniciativa del director y el trabajo conjunto del equipo pedagógico, con la visión de

mejorar la calidad educativa y la misión de lograr que los niños aprendieran y se mejorara el nivel de rendimiento académico.

A través de diversas acciones, se denotan innovaciones que han transformado la cultura escolar y que se han proyectado en la sociedad, como logros que hacen que la escuela sea reconocida como una escuela de prestigio.

De tal forma que, todos los logros que se han gestionado y cristalizado a través de la práctica educativa, explican este nuevo concepto de la institución que tiene la sociedad, en medio de la complejidad que se vive y que siempre ha caracterizado a la educación como fenómeno social, mediante un sistema educativo que se desarrolla entre la crisis política y económica, donde la escuela lucha por avanzar hacia la calidad a través de la elevación en el nivel de logro escolar.

La palabra logro, proviene del latín *lucrari* “ganar”, que significa conseguir o alcanzar lo que se intenta o desea (Real Academia de la Lengua Española, 2019).

En la escuela, se propusieron cambiar muchas situaciones en la escuela, para la escuela: transformar el bajo status social que ésta y la mayoría de las escuelas de turno vespertino tienen ante la sociedad, caracterizadas por las bajas expectativas de logro de aprendizaje, y la discriminación social de que son objeto (mugrosos, más grandes de edad, pobres, no aprenden) los niños que a ella asisten; así como terminar con el mito de que en este tipo de escuelas, los maestros casi no enseñan.

Estas situaciones, ahora transformadas, son logros, producto de un proceso de innovación educativa, que se ha distinguido por llevar a cabo acciones de un colectivo docente que ha trabajado, a través de los años y aún los docentes con poca antigüedad en la escuela, con atributos positivos, como los que cita Larrosa (2010)

Vocación (en el sentido de dedicarse a la docencia con entusiasmo, compromiso y confianza en el poder de la educación, dedicación

especial y de servicio a los demás). Competencia (formación profesional científica y técnica adecuada que le haga competente en todo momento en el ejercicio de la profesión). Actitud (de apertura, servicio a la comunidad y trabajo en equipos flexibles). Dedicación (suficiente a la profesión procurando tener cualificados sus saberes). e) Conocimiento de los deberes y derechos éticos (que puede asumir como compromiso moral y exigir a los demás). (Larrosa, 2010, p. 50).

En las docentes R y B se expresa la vocación como inspiración y deseo de servir en el sentido de enseñar desde pequeñas (1.3.2.2.1.) y en la posesión de un perfil adecuado; o como encontrarle sentido a la profesión a través de la experiencia en la práctica, como las docentes E y M. En ambos casos, la vocación está asociada a un mejor rendimiento y satisfacción laboral, que, desde el punto de vista de las transformaciones sociales, se evidencia en el incremento de las exigencias de la sociedad con el profesorado, que en la escuela ha sido capaz de responder exitosamente.

Además, tal concepto cobra vida en los docentes cuando sienten esa pasión por enseñar, con compromiso, entusiasmo y confianza, que les da *“el poder de la educación, dedicación especial y de servicio a los demás”* (Larrosa, 2010, p. 46-50).

De acuerdo a lo que cita Larrosa () en cuanto a las competencias docentes, se considera que el director y los docentes investigados son poseedores de ellas, en tanto que cuentan con la profesión, capacidad de ser docente, saberes y habilidades para ejercer esta profesión, aun cuando el término sea amplio y complejo y no cubran con ese cúmulo de fortalezas al cien por ciento, en tanto que esta profesión requiere de una complejidad de ellas para *“decidir en la incertidumbre y actuar en la emergencia [...] porque el alumnos se resiste al saber y a la responsabilidad...una de las tres profesiones que Freud llamaba imposibles* (Perrenoud,2004, p. 4).

Las competencias docentes, si bien cubren los aspectos anteriores, requieren de la experiencia que se va adquiriendo día a día en la práctica y va

cambiando con las necesidades y las situaciones emergentes, convirtiendo las competencias, más que en un hecho acabado, en un “horizonte” (Ibid, p. 5).

Este equipo pedagógico posee otros atributos:

Una actitud positiva, mostrada en la disposición para el trabajo, motivada por el gusto compartido de estar en esa escuela y la confianza que brinda el director a los docentes, para tener libertad de metodología de enseñanza.

Dedicación, evidenciada el empeño con saber y decisión, de aprovechar el tiempo escolar al máximo, con un propósito común: que los niños aprendan y mejorar el nivel de logro escolar.

Conocimiento de su rol y misión en una escuela, que comparte valores y aspiraciones, motivados por un liderazgo transformador.

Estos atributos se transfieren cotidianamente, en herramientas que desarrollan en la institución como colectivo, cuyos resultados se han convertido en logros ya instituidos, favoreciendo la consecución de los objetivos educativos trazados.

En la gestación de estos logros, es relevante citar la actuación y rol del director como un líder transformacional y democrático, en el entendimiento de que, con su identidad personal, el poder que ostenta, su capacidad de gestión, y su participación como guía y personaje participativo de la dinámica del trabajo en general, ha contribuido a través de la organización y de prácticas, a forjar además, valores y normas compartidas, contribuyendo también, a mejorar el logro educativo de la escuela “*de todos, con todos y para todos*” (Bolívar, López y Murillo, 2013, p. 43).

Este principio compartido, se vive en la escuela, de acuerdo con Etkin y Schvarstein (2000), gracias a los elementos de dominio, instituidos en la escuela por la capacidad asunción y adjudicación de roles, en donde el director se moviliza, mediante vínculos como el de pertenencia, es decir, el lograr que todos los miembros de la comunidad escolar, principalmente los docentes, afiancen su

adhesión a la escuela, situación difícil, que el director logra cuando el otro vive la calidad de la cultura escolar que se vive en la escuela, reflejada en las relaciones que propicia y motiva, en el trabajo hacia los propósitos educativos que se han trazado y en la aplicación de las capacidades que tienen para dirigir y orientar la escuela en el logro de metas comunes. (Etkin y Schvarstein, 2000)

Al respecto de la adhesión del personal docente a la escuela y al equipo, el director relata que una de las maestras llegó a trabajar por primera vez a la escuela, indicando que sólo estaría unos meses porque le habían prometido que en cuanto hubiera un lugar *en la otra escuela*, la cambiarían; cuando llegó ese momento y él le dijo que ya estaba su espacio en la otra escuela, ella le contestó “¿qué cree? *Ya no me quiero ir, ya me acostumbré a esta escuela, me gusta trabajar aquí, si usted está de acuerdo, no me iré*”. El director cita que la maestra se sumó con mucho entusiasmo al trabajo (E8D040320).

Un factor más que influye en la realización de logros en la institución, es el estado socioemocional con el que los docentes realizan su práctica cotidiana: se sienten respetados, únicos, contentos en la escuela. R, expresa

[...] con una confianza que se ve reforzada con cada proyecto, cada trabajo que se realiza juntos. Cada problema que compartimos. Se ha hecho poco a poco una familia con lazos fuertes, y espero que irrompibles[...]. Comprendemos a las personas que somos, y nos apoyamos como profesionales que trabajamos juntos. Es en realidad un reflejo del liderazgo del director también. (ER200420)

Esto lo cita una de las docentes de *la vieja guardia*, dando así cuenta de la calidad de las interacciones docentes, de las que se siente orgullosa, evidenciando el sello de la influencia del director como líder transformacional del grupo, que logra la incorporación al interior del equipo de valores socialmente deseables, tales como el “*altruismo, conciencia, cortesía..., unidos a la credibilidad del líder, conducen a la creación de un clima de altas exigencias morales*” (Böhm et al., 2015, citado por Pedraja, Rodríguez y Rodríguez, 2016, p. 749).

Más que exigencias morales, se considera que hay acuerdos morales, instituidos a través del ejemplo y las vivencias cotidianas caracterizadas por la empatía, la comprensión, motivación y respeto.

El director da cuenta de otras acciones que contribuyen al logro escolar, en el establecimiento de vínculos de pertinencia, al ir frecuentemente a los grupos a acompañar y orientar el trabajo pedagógico (actividad que se extiende entre los docentes) y al mismo tiempo, propiciar con estas actividades, que los alumnos se sientan felices de seguir aprendiendo cuando el director entra, estableciendo un sistema de cohesión donde todos se sienten parte significativa de la escuela y de los aprendizajes.

Otro de los logros que el director mismo cita, es el hecho de que en el ejercicio de la gestión, con frecuencia esta se comparte, desarrollando una gestión horizontal, a través de la cooperación, en la que existe una complementariedad y hasta suplementariedad de roles, con base en el clima de colaboración y confianza dentro de la organización. Un ejemplo es que, al docente de guardia, el director le otorga la confianza de atender algunos asuntos, propios de su función, en su ausencia, dando cuenta del buen sistema de comunicación que existe entre él y los integrantes de la organización.

Un logro más, es la inserción efectiva y eficiente en los procesos de aprendizaje de los niños, de la mayoría de padres de familia.

Participan, como lo cita R, en los programas de honores a la bandera, en la organización de la festividad tradicional de día de muertos y del día del padre, entre otros. La mayoría de ellos reciben asesorías de los propios maestros, para orientar a sus hijos en procesos de aprendizaje, por ejemplo, de la lectura oral.

Se han instituido nuevas normas, en función de la seguridad de los alumnos por los riesgos de robo y/o secuestro, que fortalecen también el conocimiento y comunicación entre docentes y padres de familia, como el hecho de que los padres, a la hora de la salida, entran al patio de la escuela y reciben de manos del docente a sus hijos todos los días, a la hora de la salida, los docentes salen con sus alumnos,

formados, al patio de la escuela, donde siguiendo un orden de acuerdo a la llegada de los grupos al patio, los docentes entregan personalmente los niños, con actitudes de confianza y de respeto.

Los maestros se dan la oportunidad de escucharlos o ellos de emitir alguna recomendación respecto al aprendizaje y/o comportamiento de los niños ese día, renovando la práctica de los valores que, en este mundo de cambio, deben guiar a la humanidad en su interrelación con el otro: respeto, humildad, comunicación cara a cara, atención al otro.

Se ha logrado un clima propicio para el aprendizaje permanente, de adaptación activa a la realidad, en el que “*todos aprenden de todos*” (Etkin y Scharventein, 2000, p.165-167), constituyéndose así una identidad institucional, que enriquece la práctica educativa, en el sentido de todos comparten con claridad la visión y misión de la escuela, y las acciones se dinamizan en función del logro de éstas, desarrollando en consecuencia, de acuerdo con Etkin y Scharventein (2000), una estructura innovativa, que ha dado lugar a un nuevo orden en la organización: sincrónico, dinámico e inclusivo, instalado “*en varios puntos de la organización [...] con efectos multiplicadores sobre toda la estructura [...] y el cambio se difunde*” (Etkin y Scharventein, 2000, p. 130-131).

Tal cambio, es resultado de un proceso de *innovación educativa*, que, sin ser producto en este caso, de un proyecto planeado ni sistematizado, se ha desarrollado a partir de una situación original a otra distinta, en las aulas y el centro escolar, de una forma práctica, que ha llevado al equipo a una conversión a “*la apertura y a la reflexión*” atendiendo a situaciones esenciales, pertinentes y contextualizados (Carbonel, 2001, p. 12-49).

Mediante un proceso a largo plazo, se ha generado el cambio: la mejora significativa en el nivel de logro escolar en una escuela de turno vespertino. Dicho cambio ha afectado otras situaciones que muestran que en esta escuela los maestros sí enseñan, los alumnos aprenden y éstos ya no son calificados por el entorno inmediato como los *piojosos*. que se ha interiorizado en el equipo

pedagógico y se ha institucionalizado, volviéndose parte de la normalidad de la institución.

Estos logros derivados de la innovación no permanecen estáticos en la escuela, siempre están en movimiento en función de un futuro inmediato con nuevas demandas, como lo que señala el director

[...] sólo intentando cosas se crece y se hacen innovaciones [...] Tenemos que prepararnos más en didáctica, en psicología, en sociología, para comprender el porqué de los niños de hoy, el porqué de las necesidades del estado hacia la formación del individuo... Ahora tenía pensado empezar con apoyar en planeación en este sentido...pero pues con esto de la emergencia sanitaria... ya no. [ED080520]

El director refiere en este momento la imposibilidad de realizar en trabajo colaborativo un nuevo proyecto, debido a la contingencia por COVID 19, que lleva a la docencia a nuevos estados de incertidumbre y de retos, dentro del paradigma emergente o de la complejidad, en donde la noción de realidad escolar se ha movilizado hacia una dinámica distinta, transformando el proceso educativo cara a cara a una nueva forma de enseñar y aprender, a través de medios digitales en la distancia, que hoy, a un año de haber iniciado, continúa.

De tal forma, que este nuevo proyecto, a la luz de nuevas aportaciones de la sociedad del conocimiento, es posible de realizar, adaptándose al uso de sistemas de comunicación e investigación vía remota, revolucionando la forma de concebir los procesos educativos.

Es importante reconocer que la innovación a través de la intervención, se comprende como una acción instituyente, que en este caso, afecta la calidad educativa de la institución, se ha ido transformando a través de procesos de mediación, implicando trabajo complejo por el doble movimiento de lo instituido-instituyente, cuyo resultado de todas las acciones, es la modificación ascendente del logro escolar y la transformación la cultura escolar, en el que la innovación ha requerido de diferentes intervenciones, decisiones y procesos intencionados y

sistematizados, que en este caso se asocia con la renovación pedagógica, el cambio y la mejora (Remedi, 2004)

La transformación de la cultura escolar, se evidencia principalmente, en la calidad de las interacciones y la vivencia de los valores como la responsabilidad y el trato amable, respetuoso y afectivo entre todos los miembros de la comunidad escolar, convirtiendo la escuela, en “*un lugar más democrático, atractivo y estimulante*” (Carbonell, 2001, p. 6).

Entre estos logros, la elevación del logro escolar en cuanto a haber alcanzado un nivel excelente en el año 2018 en las pruebas estandarizadas de Planea y nivel bueno en Enlace, refieren que la escuela ha mejorado su logro escolar y también en el nivel de *logro educativo*, en su sentido amplio.

3.1.1. El logro educativo.

La realidad educativa, se caracteriza por la inmediatez y la incertidumbre, que demanda una formación integral que eduque para la libertad, la autonomía y el autocontrol; para la comprensión crítica de que los conocimientos no son únicos ni para siempre; mediante procesos de aprendizaje encausados al desarrollo de habilidades que le faciliten al alumno, insertarse con asertividad en los cambios contemporáneos, a lo nuevo e inesperado y a la resolución de problemas, utilizando su capacidad, conocimiento, ingenio y creatividad.

Lo anterior implica una tarea compleja para los agentes educativos y el propio alumno, en tanto que son diversos los factores que interfieren para su realización: características individuales de los alumnos, contexto escolar, profesionalización de los docentes, familia, política socioeducativa, etc.; situaciones que convergen en la práctica educativa de la escuela y que han coadyuvado en el trabajo que en ésta se desarrolla, consiguiendo, además de elevar el logro escolar, incrementar la calidad de *logro educativo*.

De acuerdo con López (2011)

[...] logro educativo se alude al conjunto de variables que dan cuenta de las probabilidades que tienen las niñas, niños y los jóvenes para: a) permanecer en la escuela; b) lograr los aprendizajes esperados, y c) realizar trayectorias escolares continuas y completas [...]. Además, agregamos la autopercepción y las expectativas que los alumnos y sus familias tienen sobre la relevancia del aprendizaje y su capacidad para apropiárselo (López, 2011, p. 1, citado por Pozo, Suárez y García 2012, p. 62).

Este concepto tiene un sentido amplio, comprende la práctica educativa que realizan los docentes, con la motivación del propio alumno y de sus padres en lo importante que es la educación para que éste aprenda y logre las metas académicas propuestas por la escuela y por el sistema educativo; abarca desde brindar a los niños las facilidades de acceso, lograr contribuir en el desarrollo de su formación integral por medio de la aprehensión de competencias que se transfieran en la aplicación de esta formación en cualquier situación y reto que se les presente en realidad que les tocado vivir y donde se desenvuelven cotidianamente, con sus interacciones y acciones (Berger y Luckmann, 2003, p. 35-39).

En la investigación realizada por Pozo, Suárez y García (2012) centrada en la elaboración de un concepto de logro educativo, señala que

Los logros educativos deben reflejar un equilibrio entre lo académico, lo procedimental y lo socioafectivo. Estos resultados van en la línea de un enfoque educativo por competencias donde se destaca la importancia de una educación holística, en la que se forme a personas competentes socialmente y con capacidad para adaptarse a una sociedad en permanente cambio (Pozo, Suárez y García (2012, p.78)

Se alude a los tipos de contenidos educativos que conforman los planes y programas de estudio vigentes. En la práctica educativa que se ha descrito, se evidencian acciones al respecto, que han contribuido al logro educativo, comprendiéndose que éste, además de integrar la mejora en el rendimiento

académico, incluye la construcción de ambientes propicios para el aprendizaje mediante la mejora de la cultura escolar.

Tal mejora se denota en que el equipo pedagógico comparte valores que son importantes para la escuela como la empatía, la solidaridad, el tener la misma visión y misión. El director es cuidadoso, atento y se preocupa por los demás, dándose tiempo para compartir con los docentes y los niños su experiencia como docente y como orientador pedagógico, promoviendo y logrando una cultura con valores similares.

Entre otros logros, se denotan rasgos de mejora de nivel de logro educativo en diferentes ámbitos de la gestión escolar y curricular en la práctica educativa que ya se han descrito; sin embargo, es relevante el reconocer, que en la complejidad de la misma, las necesidades vulnerables y emergentes que se viven en la sociedad, el trabajo docente, siempre se mostrará inacabado en el sentido de que es difícil definir el ideal de logro educativo, como lo declara la Ley General de Educación (LGE)

[...] la participación de los actores sociales involucrados en el proceso de enseñanza aprendizaje, para el logro de una educación democrática, de alcance nacional, inclusiva, intercultural, integral y plurilingüe, que propicie el máximo logro de los aprendizajes de los educandos, el desarrollo de su pensamiento crítico y el fortalecimiento de los lazos entre escuela y comunidad [...] con respeto a su dignidad, derechos humanos y libertades fundamentales, reforzando su autoestima y aprecio por la diversidad humana, desarrollar su personalidad, talentos y creatividad [...] Competencias docentes(...)tomando en cuenta las características de las comunidades y la participación activa de madres y padres de familia o tutores³.

En forma de proceso, estos aspectos que integran el logro educativo en el ámbito curricular, se definen como “logros esperados” (IISUE-UNAM, 2016). Se describen

³ Art. 16, Fracc. X; Art. 43, Fracc. III; Art. 62, Fracc. I y II; Art. 126, de la Ley General de Educación.

en el Plan y programas de estudio para la educación básica 2017, desglosados por ámbitos y por nivel educativo (SEP, 2017, p. 22).

Existen parámetros para medir el nivel de logro educativo a nivel nacional e internacional; uno de ellos es la aplicación de exámenes estandarizados, que, en la realidad social en nuestro país, es garante de prestigio en cualquier institución educativa, como sucede con esta escuela vespertina, distinguida por abanderar altos niveles de rendimiento académico por parte de los educandos al grado de que, sin importar el turno, los padres de familia elijen para que sus hijos se eduquen ahí, empezando por los hijos y hasta algunos nietos de los docentes, con la confianza de que los educandos obtienen ahí una formación para la vida.

En este reconocimiento social, es importante citar que una de las razones, es el reconocimiento de que, en la literatura anterior a la citada sobre el logro educativo, antecede un concepto asociado únicamente a los resultados que los alumnos obtienen en este tipo de exámenes, que en su momento, se citó como un factor determinante de la calidad educativa, a través del Instituto Nacional de la Evaluación Educativa (INEE), fundada durante la administración del presidente Vicente Fox Quezada en el año 2002.

Los resultados de estas evaluaciones informaron sobre las competencias de los niños sobre áreas específicas de conocimiento: español y matemáticas, quedando *la formación integral*, fin último de la educación, en un espacio ambiguo, de ignorancia, al creer que la calidad de la educación mejoraría a través de este tipo de evaluaciones.

Los resultados empezaron a ser publicados y criticados en los medios masivos de comunicación y en las redes sociales, demeritando el trabajo de los agentes educativos, citando a los docentes como únicos responsables del fracaso educativo, y con esos resultados, se evaluó la práctica educativa en las escuelas. Con ello, se gestó una política sancionadora para los maestros, demeritando su trabajo en la escuela y después, fue de carácter laboral, lastimando la dignidad de los maestros.

La escuela vespertina, tuvo como propósito desde el 2008, elevar el nivel de rendimiento escolar y lo ha logrado y con ello ha ganado prestigio social, entre otras situaciones, gracias a las estrategias que se relatan enseguida.

3.2. El rendimiento escolar, garante de prestigio social.

En la realidad social, el rendimiento escolar o logro académico de los alumnos de una institución es uno de los factores que la sociedad asocia con una buena escuela para sus hijos. En este sentido, la escuela vespertina se trazó el propósito de elevar el nivel de logro académico, poco tiempo después de su fundación dada la situación de bajo rendimiento, uno de los principales problemas educativos que aquejan al país, sin lograrlo durante mucho tiempo, a pesar de tener la visión puesta en ese propósito.

En el 2008, recién tomó posesión el director en este puesto, se propuso trabajar en éste

[...] compartía como maestro el compromiso de mejorar la escuela y principalmente, los niveles de aprendizaje de los niños [...]. Nos propusimos averiguar cómo subir el nivel de rendimiento escolar [...] invito a dar lo mejor de nosotros para que los niños aprendieran en las aulas y mejorara el nivel de logro...y lo conseguimos (EM290519).

El director visualiza las metas a lograr y adopta desde ese momento un “liderazgo pedagógico, capaz de incidir en la mejora de los aprendizajes [...] una perspectiva distribuida o compartida [...]un liderazgo para la justicia social, que asegure una buena educación a todos los alumnos, desde una perspectiva inclusiva y equitativa”(Bolívar, López y Murillo, 2013, p.15-16), con el conocimiento pleno del contexto sociocultural y mediante un trabajo de equipo, entre todos, desarrollaron condiciones para la mejora de la institución y del nivel de rendimiento.

Su capacidad de gestión desarrollada a través de la experiencia de otros directores en su trabajo matutino, donde se desempeña desde entonces como

apoyo técnico de zona, por las competencias que da la preparación profesional y su experiencia como maestro frente a grupo, le permitió producir cambios sustanciales en la escuela, para cambiar esta situación sobre el rendimiento escolar.

La motivación del director es un factor importante para transformar el centro escolar, y respaldado por un cúmulo de saberes y experiencias para la acción, se convierte en un sistema de práctica, donde todos los integrantes de la organización aportan conocimientos, ideas y experiencias para *“favorecer la adquisición de conocimientos y habilidades [...] autorregular los sentimientos y emociones, además de desarrollar valores y propiciar acciones cónsonas con la complejidad del siglo XXI”* (Chacón, 2014, p. 152).

Se desarrolló un proceso de innovación, partiendo del reconocimiento de que los niños no alcanzaban el nivel de rendimiento escolar mínimo. Se atribuía a factores como el periodo de tiempo de estancia en la escuela (más corto que en el turno matutino), que los niños que iban en la tarde casi no aprendían. Entonces se desarrolló un proyecto (que no lo cita como proyecto, sino como *una serie de acciones*), que inició en el 2008.

El asunto principal era el rendimiento escolar o logro académico, que de acuerdo con Fineburg (2009), se refiere a *“cualquier medida del progreso de un estudiante en el ámbito escolar o en una materia determinada”*, de tal forma que se miden los resultados mediante exámenes, pruebas estandarizadas, *“cuyos resultados son tomados como un criterio para medir el éxito o fracaso a través de un sistema de calificaciones de 0 a 10”* (Fineburg, 2009, citado por Barrios y Frías, 2016, p. 3) y que durante mucho tiempo fue el único factor para medir los niveles de logro educativo.

Al respecto, Barrios y Frías (2016), refieren que una de las perspectivas utilizadas para lograr un mejor rendimiento escolar es el uso de *“la psicología positiva, se enfoca en maximizar el éxito del individuo y uno de ellos es el académico”* (Ibid.).

La psicología positiva se define como “*el estudio científico de las fortalezas y virtudes humanas, las cuales permiten adoptar una perspectiva más abierta respecto al potencial humano, sus motivaciones y capacidades*” (Sheldon y King, 2001, citado por Contreras y Esguerra, 2006, p. 313).

En el ámbito educativo, esta rama de la Psicología, presenta implicaciones importantes para la práctica docente, que se han puesto en práctica en la escuela y que han contribuido a la mejora del rendimiento escolar. Mediante una “educación positiva” (Flouris, 2011, citado por Contreras y Esguerra, 2006, p. 248), la educación escolarizada ofrece para los docentes oportunidades para la mejora: “[...] ahora podemos enseñar las habilidades del bienestar, cómo sentir más emociones positivas, encontrarle un sentido a la vida, mejorar las relaciones y conseguir logros más positivos. Los centros educativos de todos los niveles deberían enseñar tales aptitudes...” (Seligman, 2011: 83-84, citado por Contreras y Esguerra, 2006, p. 248).

Utilizando la mayoría de estas habilidades, bajo el liderazgo del director, quien desempeña una *posición estratégica* por la capacidad para articular variables diversas que interfieren en el aprendizaje, se denota la eficacia en los aprendizajes y el estado emocional de los involucrados, produciendo sinergias en la dimensión pedagógica, para que hacer de la enseñanza, una prioridad, tanto para los docentes, como para los estudiantes “*creando una cultura de trabajo centrada en el aprendizaje*” (Fullan, 2010, citado por Bolívar, López y Murillo, 2013, p. 20-23).

Empezaron a desarrollar estrategias y actividades enfocadas a conocer el porqué del fracaso de los estudiantes. Iniciaron por investigar sobre los exámenes estandarizados que se aplicaban en la escuela, como lo cita el director

[...] teníamos los cuadernillos de resultados y análisis de Enlace, muy buenos... la didáctica... decidimos que podíamos quedarnos después de la jornada de trabajo a analizarlos... platicando: qué hacemos con esto, con eso otro, compartimos cómo orientar la enseñanza sobre contenidos, sobre todo de español y matemáticas, expresando cuáles eran los problemas que había en las aulas. Después analizábamos qué pedían los ítems de ese tipo

de pruebas estandarizadas [...] requieren de habilidades de los niños, retomábamos los términos y hacíamos otros ejercicios similares ocupando nuestros libros de texto. (ED080520).

Los cuadernillos que se enuncian, contienen la descripción de los ítems en los que más fallaron los alumnos de la escuela, la localización y tipo de contenido o aprendizaje esperado en los programas de estudio y el proceso de aprendizaje para favorecer el conocimiento, habilidad, procedimiento o actitud requerido para contestar correctamente, proporcionando a los docentes las herramientas necesarias y suficientes para la promoción del aprendizaje significativo en las aulas, favoreciendo el enriquecimiento de estrategias y competencias docentes para la enseñanza y el aprendizaje. Este proyecto, involucró la disposición de los docentes para participar en equipo colaborativo fuera del horario de trabajo, sacrificando el poco tiempo de estancia en el hogar.

Estas actividades de investigación en la acción de la práctica educativa, implicaron un proceso de formación profesional, mediante la adquisición o reafirmación de conocimientos, habilidades y actitudes; que, de acuerdo con Goodson y Hargreaves (2007), se encaminaron “hacia el reconocimiento a los saberes y compromisos del profesorado para con las sociedades en las que viven y trabajan [...]. Los profesores son las “comadronas” de la sociedad del conocimiento de modo que, sin ellos o sin su competencia profesional, el futuro *“nacerá muerto o será deforme”* (Goodson y Hargreaves, 2007, p. xi, citado por Montero y Gewerek, 2018, p. 2).

Se considera que el desarrollo de los docentes en la sociedad del conocimiento y en la interacción entre ellos para compartir experiencias de la práctica docente con el propósito de lograr que los niños aprendan significativamente, retoma un papel relevante en la educación, si se reflexiona, que como intelectuales estratégicos, son agentes que, al participar en procesos de investigación de su propia práctica en la estructura del conocimiento y de su comprensión, adquieren o fortalecen competencias profesionales para apoyar la

formación de los alumnos, para la liquidez y la solidificación que necesita la sociedad para lograr la democracia social.

Tanto el director como los docentes transfirieron sus aprendizajes en estrategias que replicaron adaptadas al contexto y grado de cada grupo, en su carácter de mediador del proceso enseñanza-aprendizaje

Y a la par lo replicábamos en las aulas, con ejercicios similares a los que nosotros ya habíamos realizado, adecuados a su contexto, siempre retroalimentando sin dar la respuesta, orientamos, dábamos sinónimos sobre los términos, hicimos un proyecto de lectura que sirvió de mucho, con las estrategias de lectura...ahora tenemos los mejores frutos...convertimos eso que hicimos en estrategias habituales de la práctica educativa. (ED080520).

De esta manera, la mediación emprendida por los docentes en las aulas, integrada en una serie de acciones intencionadas basadas en la interacción docente-alumno, se realiza dentro del paradigma de la complejidad, toda vez, que, dadas sus características y finalidades, inmersas en esta la sociedad líquida de la educación, de acuerdo con Hernández (1998) “sobresale el hecho de que los individuos deben autorrealizarse y que el aprendizaje es significativo en la medida en que se relaciona con las vivencias personales en el orden emocional y social (Hernández, 1998, p. 107).

El director y los docentes en este afán, colocando sus emociones en los logros académicos y escolares que iban mejorando, fueron desarrollando otras actividades, como eficientar el tiempo del docente destinado a la práctica educativa, que con el tiempo, se institucionalizó:

Se tiene como hábito no desperdiciar el tiempo sino aprovechar las sesiones académicas que los niños tienen en el aula con estrategias centradas en el aprendizaje (...) si los niños están en otra actividad, nosotros casi siempre continuamos dentro, revisando algunos trabajos de los niños, preparando la siguiente actividad con materiales, escribiendo notas de cómo le vamos a hacer... o hasta aprovechamos para preguntar ¿Cómo le haces tú para [...] (ER200420)?

Estos espacios contribuyeron también a la innovación en la práctica educativa, resultado de acuerdos del equipo pedagógico, en reuniones efectuadas después de la hora de salida de los niños y en las sesiones de Consejo Técnico Escolar (CTE), definido en sus lineamientos como “*el órgano colegiado de mayor decisión técnico pedagógica de cada escuela [...], encargado de tomar y ejecutar decisiones enfocadas a alcanzar el máximo logro de los aprendizajes del alumnado de la misma*” (DOF, 2017, Capítulo I, artículo tercero).

Este es un espacio en el que los maestros, bajo la coordinación del director, han creado un clima favorable, donde aprenden todos de todos (ver p, 59 de este texto); y aunque no hay registros de algún proceso de sistematización de acciones de este cambio; sí se observan en la práctica de esos hábitos de los que habla R y dentro de los cuales se agrega también el de las visitas frecuentes del director a las aulas para apoyar y orientar los procesos de aprendizaje, además de motivar a los niños a aprender a través de las estrategias que él entra a aplicar.

Por otra parte, con el propósito de aprovechar el tiempo destinado al aprendizaje, el director refiere

Lo administrativo, estadística, datos, x, lo hacemos en dirección, tratando que sea lo menos engorroso para ellos, la estadística, o algún requerimiento, vamos directamente al salón, y lo obtenemos en 5 o 10 minutos, y ya quedó, de lo contrario [...] se les olvida, no lo encuentran y se retrasa el trabajo para el aprendizaje [...] (ED080520).

Da cuenta así, de priorizar los aspectos pedagógicos sobre los asuntos administrativos, al centrarse en el aprendizaje de los niños “*con un comportamiento de apoyo, estímulo y orientación*” para los maestros y para los niños (Yukl, 2006, citado por Pedraja, Rodríguez y Rodríguez, 2016, p. 749).

Los docentes por su parte, no se distraen más de lo necesario y maximizan el tiempo, favoreciendo los procesos de aprendizaje; manifestándose una vez más el director como líder transformacional.

Además, se ha redactado en el capítulo II, como el director influye también en el rendimiento escolar de los alumnos, a través del acompañamiento en el aprendizaje, la motivación, diálogo y presentación de materiales didácticos cuando él entra a trabajar a los grupos; siempre conformando parte del equipo pedagógico; se le pudo observar en eventos de aprendizaje que implicaban a todos los alumnos en el patio, como la feria de matemáticas, donde se le observó fungir como animador y juez.

De esta manera, la práctica educativa que los docentes realizan, primero dentro del equipo pedagógico en sesiones colegiadas y después en las aulas y fuera de ellas, con el acompañamiento y colaboración permanente del director, es de relevante importancia en la mejora de resultados de rendimiento escolar.

Se citan algunas acciones dentro de las aulas

Cuando viene el examen, vamos leyendo y preguntando ¿lo vimos? Cuando es no, cerramos examen, trabajamos el tema, todo va a la libreta, esa parte del examen no se anula, se resuelve enseguida y si sale muy mal, se va cambiando, se refuerza, nunca se les da la respuesta. Voy aplicando instrumentos de ejercitación y el instrumento del examen. (E4R190619).

Se reconoce, que en la práctica, tanto ella como la mayoría de los docentes, conservan algunas actividades de la pedagogía tradicional, para favorecer el rendimiento escolar

Se mantiene el nivel porque habemos maestros necios que todavía damos bases a los niños para leer, para escribir, para reflexionar las matemáticas, siempre acompañando la memorización de tablas, resolución de operaciones con límites de tiempo; pero también generas la reflexión, con herramientas y otros materiales, como el contador o el cuadro número, el planteamiento de un problema (ER190619)

La necesidad que refiere, se centra en que ponen en práctica ejercicios característicos de la pedagogía tradicional, que les funcionan bien para el aprendizaje, combinándolos con actividades de reflexión, retos matemáticos y el

uso de materiales concretos, entre otros. Estos ejercicios de la práctica se ubican dentro de la pedagogía constructivista. La combinación de ambos tipos de práctica pedagógica, les funciona para generar aprendizajes significativos.

Se considera que estas estrategias son un eclecticismo, definido por Newton (1974), como “[...]elección de lo que parece ser lo mejor desde las diversas fuentes, sistemas o estilos” (Newton, 1974, citado por Bastidas, 1989).

Se llega a la reflexión, de que para poner en práctica esta metodología; tanto director como docente conocen bien a los alumnos, sus necesidades y capacidades individuales, para garantizar buen nivel de rendimiento en el momento que se le requiera y además, generar en ellos capacidad de respuesta en situaciones problemáticas que se les presenten.

El director, al respecto expresa

(...) excelente nivel en enlace y planea; con esta tarea de mejorar el rendimiento, estábamos en Carrera Magisterial compartíamos que el éxito es analizar cómo están planeados los ítems. Nos manejan estos instrumentos la habilidad de la lectura y el desarrollo de habilidades de pensamiento. Hacemos ejercicios que llevamos al aula, con todos los alumnos; hemos identificado niños muy buenos, a ellos les interesa y los maestros están trabajando con ellos. (E8D040320).

Todos los docentes refieren la importancia de compartir estrategias o pedir consejo de cómo abordar algún contenido, que al final, en la práctica, lo acondicionan a las necesidades de su grupo.

Los docentes asientan que en la escuela tienen libertad de cátedra y que el director platica frecuentemente con ellos, motivándolos para hacer de su práctica lo mejor en beneficio del aprendizaje de los niños.

Por su parte el director les dice son una escuela de éxito “eso es lo que somos, del gran compromiso que tenemos todos docentes, director, padres y

alumnos" (E8D040320), denotando a un gestor que actúa acorde con el paradigma de la complejidad, porque, como cita Chacón (2014) "lo característico, lo fundamental, no son los elementos que los configuran (los sujetos) sino las relaciones dialógicas e intersubjetivas que se establecen entre ellos" (Chacón, 2014, p.159).

Dichas relaciones establecidas entre el colectivo, generaron estrategias, que al ponerlas en operación, dan cuenta de cómo se ha logrado elevar el nivel de rendimiento escolar, para lo cual, el director se ha asegurado que los docentes se preparen sobre los temas que deben enseñar, al compartir en colectivo "cómo enseñar eso contenidos particulares" (Leithwood, Seashore Louis, Anderson y Wahlstrom 2004, citados por Freire y Miranda, 2014, p. 47). Los resultados son mostrados ante la sociedad a través de su calificación en exámenes escritos estandarizados.

En este sentido, aparte de las que se aplican de manera cotidiana en la escuela, los alumnos han respondido las de Pisa, Enlace y Planea, cuyo objetivo también es de diagnóstico. La última citada tiene el propósito el valorar el logro académico de los estudiantes de educación básica, y se publican los resultados en el catálogo de escuelas por internet dentro del programa Mejora tu escuela.

En el examen realizado en esta institución vespertina, realizado en el 2018, se evaluaron 38 alumnos, alcanzando la máxima categoría: *excelente* (Ver anexo 9), mientras la escuela del turno matutino obtuvo la categoría *de panzazo*, que significa que logró un nivel mínimo eficiente.

Considero pertinente citar que el programa Mejora tu escuela, forma parte de una estrategia para la acción educativa en México por parte de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE), cuyo objetivo es

Ayudar a las autoridades educativas en México, y a las de otros países miembros de la OCDE, a fortalecer sus sistemas educativos. El informe se enfoca en las políticas públicas para optimizar la enseñanza, el liderazgo y la gestión escolar en las escuelas, con el fin de mejorar los resultados de los

niños en la educación básica. Esta publicación desarrolla un marco comparativo de los factores clave de la política pública en escuelas y sistemas escolares exitosos, y lo adapta al contexto y la realidad en México (OCDE, 2010, p. 1)

La publicación y análisis de este tipo de exámenes, implica la tarea en la práctica educativa de los docentes dentro de las instituciones de *“revisar, retomar, rehacer, reflexionar...en función de los resultados obtenidos”* (Arribas, 2017, p. 283), tal y como lo ha hecho el colectivo de la escuela, propuesta que no se ha tomado con seriedad y estrategia hacia la mejora en la mayoría de las instituciones de educación básica.

Entre otras, esta estrategia, sigue cosechando logros que muestran el nivel de rendimiento escolar: obtuvo a nivel sector, el primer lugar en la Olimpiada Escolar de Matemáticas (OEMAT), con un alumno de sexto grado durante el mes de febrero 2020 y en cuarto grado, una niña fue el promedio más alto en Planea de matemáticas, entonces este ciclo escolar, se fue a representar a la región en esta materia (ED040320). De acuerdo con el director, los maestros se comprometen y sacan lo mejor de los niños (E8D040320).

No se puede dejar de comentar, que los resultados y circunstancias de este de este tipo de exámenes, polarizan los procesos de enseñanza-aprendizaje, en tanto que son estandarizados; dejando, entre otros factores, de considerar las condiciones de diversidad cultural de los alumnos y, en muchas ocasiones, derivan en importantes consecuencias para los evaluados, afectando su autoestima, debido a su carácter sancionador, certificador o habilitador, que se expresa con un puntaje o calificación final.

Sin embargo, en la escuela, el rendimiento escolar también forma parte de las actividades que los niños realizan ya sin acompañamiento docente, por gusto, como la participación de los niños de diferentes grados durante el periodo de emergencia sanitaria COVID 19, en el concurso *“cuenta tu cuento”* organizado en las redes sociales, quedando 10 de ellos como finalistas y con un *like*, en Facebook se decidiría el ganador, mostrando así el nivel académico que los alumnos han

alcanzado, con demostraciones de lectura oral excelentes, en cuanto a los indicadores de valoración: fluidez, precisión, pronunciación de palabras complejas, uso adecuado de la voz, seguridad y disposición al leer, (SEP, 2015, p.16).

En estos eventos los niños los niños actúan con autonomía en la toma de decisiones para participar y demuestran las habilidades adquiridas, en las que se han vuelto competentes, sin inhibiciones, resultado de un proceso formativo con el enfoque de educar para la libertad y la creatividad (SEP, 2017, p. 13).

Estos eventos en los que los alumnos participan exitosamente, evidencian los resultados de un proceso de investigación en la acción de la práctica educativa cotidiana realizada de manera colaborativa, ha transformado la realidad escolar sobre el nivel de logro educativo.

Es en la actualidad una institución donde se educa en un ambiente favorable para el aprendizaje centrado en los alumnos, director y docentes aprenden de manera colaborativa y los resultados son, una escuela vista por la sociedad como una escuela de prestigio, que tiene un excelente nivel de logro educativo, demostrado, entre otros factores, en el nivel de rendimiento escolar alcanzado, consecuencia de una “realidad organizacional” que conforman en la actualidad la cultura de la escuela, y que se conocen como *“nuevos símbolos de prestigio, apreciados y reconocidos por la comunidad”* (Etkin y Scharventein, 2000, p.203)

Lo anterior da cuenta de competencias docentes y directivas que operan en todas las dimensiones de la práctica educativa y que abordan en el apartado siguiente, por su importancia en la contribución, de manera individual y colectiva a la conformación de una escuela que ha mejorado considerablemente su calidad educativa.

3.3. Las competencias docentes, capacidades para la mejora de la práctica educativa.

La relación que se establece entre el nivel de logro educativo y la práctica educativa realizada por los docentes en la escuela, se evidencia cuando los niños movilizan las competencias en el contexto académico o social de manera autónoma.

Esta capacidad de los alumnos tiene que ver con la manera como los docentes despliegan sus competencias docentes en la práctica. Se visualizan en ellos, algunas competencias docentes específicas, como la que cita Perrenoud (2004) “*conocimiento de los contenidos y su traducción en objetivos de aprendizaje para trabajar a partir de las representaciones de los alumnos, desarrollar la cooperación entre ellos y ciertas formas simples de enseñanza; mutua; fomentar el deseo de aprender*” (Perrenoud, 2004, p.15), que delinean características de la profesionalidad de los agentes educativos de la escuela vespertina: director y docentes.

Si bien el término *competencias*, pertenece a la época moderna, Koselleck (1993) hace referencia a éstas como “[...] *un tiempo nuevo en el que las expectativas se han ido alejando cada vez más de las experiencias hechas*” (Koselleck, 1993, p. 343), dejando atrás los conocimientos hechos para ser sólo reproducidos.

En tal situación, el docente, en la misión institucional de cumplir con el derecho a la educación que tienen los educandos como interés superior, encomendada por el Estado⁴, siempre ha hecho uso de competencias, de manera intencionada a través de la práctica educativa.

En este sentido, es importante analizar cómo se ha modificado el enfoque de *competencias*, en la historia de la práctica educativa. Mucho lo que sucedía en los años 70’s. “*teníamos que estar bien arregladas, nada de minifaldas y con*

⁴ Artículo 2 de la Ley General de Educación, 2019.

comportamiento intachable, sin saludo de beso a los maestros [...] era mal visto” (EM13052020).

En ese tiempo, las competencias docentes se centraban en las condiciones de presentación de vestuario y comportamiento del docente

Al respecto, Danielson, señala

Las cualidades deseadas estaban relacionadas con la apariencia y el vestuario, el carácter moral y otros aspectos similares [...] a las maestras se les pedía la renuncia si se casaban [...] las características deseables [...] los maestros y maestras debían representar modelos a imitar aceptables para los jóvenes a quienes enseñaban. (Danielson, 2011, p. 6).

Existe una gran diferencia en la actualidad. Ante el reconocimiento del hecho educativo como fenómeno social, cuya misión es la mediación entre el niño y el mundo, las competencias docentes se conciben y definen de una manera distinta, con una importancia trascendental, en la formación eficiente o no de la construcción de la cultura escolar y de sus resultados para dar cuenta del logro educativo dentro de las instituciones.

Por lo tanto, se analiza el significado de competencias docentes en relación a la práctica educativa que realiza el equipo pedagógico en el contexto abrumador de la sociedad líquida, cómo se trabajan, su relación con la internacionalización de los procesos educativos y la rendición de cuentas en la utilización de estándares de calidad y, en consecuencia, en la mejora del logro educativo; finalmente, cómo inciden *“con la con la mejora de la realidad y con el desarrollo profesional”* (Gairín y Castro, 2011, p. 8).

En la actualidad, llegar a la docencia y a direcciones de escuela, un examen, donde se pone a prueba el nivel de competencias de los sujetos aspirantes a tales puestos, denominados “exámenes de oposición”. Son aplicados por la Unidad del Sistema para la carrera de las maestras y los maestros, del Servicio Profesional

docente. Solo una de las docentes informantes, entró al servicio educativo, cumpliendo con esta condición, que, en la realidad de la práctica docente, no es garante de eficiencia, intervienen en el docente muchos factores

La distinta procedencia, su formación inicial, su concepción teórica y práctica de la vida y del trabajo, la diversidad de situaciones en las que tienen que operar, los niveles y modalidades de formación, las especialidades, los materiales que deben emplear o diseñar, la diversidad de los grupos destinatarios, no hacen sino añadir complejidad a una ‘profesión’ nueva y no perfilada en la mayor parte de sus competencias” (Jiménez,1996, citado por Tejada, 2009, p. 1)

Definir las competencias docentes es complejo y se torna aún más complicado en el contexto de la sociedad líquida que se vive.

3.3.1. Las competencias en el contexto de la sociedad líquida

Ante las demandas educativas de la sociedad a través de la historia, la práctica educativa se ha adherido a la pedagogía de diferentes paradigmas educativos, imprimiendo huellas en la manera de hacer docencia en la escuela.

El contexto actual, caracterizado por la globalización mediatizada por la economía de mercado y el consumismo en situaciones de incertidumbre, implica reconocer que los procesos educativos se transforman y con ello, el rol del docente, para generar procesos de aprendizaje significativos, a través del uso de las competencias, para afrontar, mediante procesos de aprendizaje, los problemas sustanciales de la liquidez de la sociedad, que caracterizan esta fase de la modernidad donde se evidencia que

[...]el individualismo suplanta la libertad y la autonomía; la interconectividad sustituye la comunicación; las “identidades guardarropa” (Bauman, 2003) ahorran el trabajo de establecer vínculos duraderos para la puesta en común de los asuntos que atañen a la colectividad, a partir del reconocimiento de la diferencia. En suma, la aparente liviandad de lo líquido esconde el peso insoportable e inocultable de la dominación. (Carvajal, 2013, p. 156).

Ante estos problemas, la manera como las instituciones y los docentes guían a los educandos, influye en gran medida como interioricen los aprendizajes para interpretar o no el mundo, insertarse y actuar en él, con las competencias que posean. Así, el rol de los agentes educativos, de las competencias y las capacidades que tengan al poner en operación el currículo en la práctica educativa, dependerá la orientación que tengan los procesos de enseñanza-aprendizaje en los alumnos, que en su mayoría no gozan de libertad, son individualistas, abusan de la interconectividad con el uso de medios digitales, se desconectan de las necesidades de los otros y de la colectividad, carecen de amigos con una relación duradera, etc.

En México, hasta finales de la década de los 90, la práctica educativa sólo se refería a los procesos de enseñanza aprendizaje, en relación con el desarrollo los fundamentos psicopedagógicos para el aprendizaje acompañados del enfoque constructivista para la formación de los educandos en el sentido que ellos sean los protagonistas de su propio aprendizaje, con la orientación del docente para que desarrollen *“conocimientos, habilidades, capacidades y destrezas, actitudes y valores necesarios para el desenvolvimiento de los educandos y para que estén en condiciones de contribuir, a su propio progreso social y al desarrollo del país”* (Diario Oficial de la Federación, 1992).

Al respecto, el director y cuatro de los docentes, vivieron la práctica educativa con esta reforma, considerando que ha sido la que más beneficios ha traído a la educación, por las oportunidades de formación docente en la práctica a través del programa de carrera magisterial, donde comprendieron que las formas de enseñanza tienen que cambiar a la par de los movimientos sociales, tecnológicos, culturales, sin mencionar las competencias en la educación (EM290519 y ED080520).

La educación basada en competencias docentes, una innovación para reflexionar en qué se enseña, cómo se enseña y con qué se enseña, surge con la Reforma Integral de Educación Básica (RIEB), implantada totalmente en el nivel de primarias, con el plan y programas de estudio 2011, como resultado de la alianza por la calidad de la educación, suscrita en el 2008, estableciendo el compromiso de

llevar a cabo esta reforma *“orientada al desarrollo de competencias y habilidades...y centrada en el aprendizaje de las y los estudiantes”* (SEP, 2011, p. 10 y 16).

De acuerdo con Torres, Badillo, Valentín y Ramírez (2014), esta propuesta curricular por competencias se establece *“como resultado de la transformación del conocimiento como motor de la economía y factor determinante de la competitividad de los mercados, en poder del ámbito empresarial, quien habría de influir en gran medida sobre las decisiones en educación”* (Torres, Badillo, Valentín y Ramírez, 2014, p- 130)

Las competencias entonces se centraron en ser utilitarias para favorecer la producción en las empresas, con mano de obra técnica, no profesional; con esto la empresa ahorra en el nivel de remuneración que otorga a sus trabajadores y gana en producción.

Las competencias se registran por primera vez en el programa de estudios 2009. Se explicita una competencia, de manera general, como la implicación de

“Un saber hacer (habilidades) con saber (conocimientos), así como la valoración de consecuencias de ese hacer (valores y actitudes) [...]cuya manifestación revela la puesta en práctica de conocimientos, habilidades, actitudes y valores para el logro de propósitos en contextos y situaciones diversas [...] movilizar conocimientos. (SEP, 2009, p. 11).

De esta explicación sobre el término, se desprenden las competencias para la vida, que, de acuerdo con esta propuesta curricular, deben desarrollarse en todas las asignaturas, mediante aprendizajes significativos (Ibid. p.12). Esta propuesta, concreta con fundamento profundo, la propuesta curricular 1993, donde se infieren las competencias; pero no se definen ni se clarifican. T reconoce que este enfoque por competencias *“es el tipo de aprendizaje que los niños necesitan para salir adelante...”* (E2T050619), al referir que no solo importan los conocimientos, sino cómo lograr motivar al niño para que aprenda cuando no tiene ganas de aprender.

Estas competencias para la vida, son genéricas, es decir, aplicables en todas las asignaturas y de las cuales se desprenden las competencias específicas, que

se refieren a cada nivel y asignatura. Se definen, al mismo tiempo, con motivo de evaluación, los estándares de desempeño docente, donde *estándar* es tomado como sinónimo de *competencia* (Danielson, 2011, p. 10-11).

El currículo 2017, recupera la definición de competencia del plan de estudios anterior (SEP, 2017, p. 101), donde a los conocimientos, habilidades, actitudes y valores, se les agrega la práctica, para integrarse en el neologismo Aprendizajes Clave, señalando que éstos se desarrollan específicamente en la escuela y que, de no ser aprendidos, dejarían carencias difíciles de compensar en aspectos cruciales para la vida (Ibid. p. 107), comprendiéndose así la importancia de éstos en cada grado escolar, tomando en cuenta la gradualidad longitudinal de los aprendizajes esperados que los contienen.

En la actualidad se utilizan ambos programas de estudios para desarrollar la práctica educativa en la educación primaria, en espera de la nueva propuesta curricular de la nueva escuela mexicana.

Se considera que el desarrollo de competencias es el elemento principal para la formación armónica que le permita a los educandos vivir con libertad, autonomía, seguridad, certidumbre y democracia.

Aprehender la esencia movilizadora del aprendizaje con este enfoque, tarea compleja para los docentes que se traslada a competencias docentes, implica asirse de recursos que movilicen los elementos de las competencias, desarrollando habilidades superiores, le den la capacidad para diseñar situaciones de aprendizaje significativo que propicien la apropiación y la transferencia de los mismos en los alumnos, con el conocimiento de sus intereses, necesidades, explotando los acontecimientos y teniendo la capacidad crítica de controlar los contenidos en la implicación de varias disciplinas y objetivos de aprendizaje, entre otros aspectos (Perrenoud, 2004, p. 8-14).

Este discurso sobre competencias docentes es contundente. En el contexto del director y de los docentes, dada su situación laboral que los mantiene ocupados en dos instituciones durante todo el día, carecen de la oportunidad de formarse o

actualizarse al respecto para comprender tal enfoque, no tienen tiempo para ello. El enfoque se interpreta como un aprendizaje integrador, sujeto a innovaciones, a través de la movilización de saberes de las disciplinas que se impliquen, no mediatizado por determinados aprendizajes esperados en periodos de tiempo específicos.

Sin embargo, la propuesta es prescriptiva, en cuanto al establecimiento de periodos para el aprendizaje y la evaluación formativa, procesual y sumativa de contenidos y aprendizajes esperados determinados, coartando la libertad del docente para un aprendizaje integrador, acorde realmente a las necesidades e inquietudes de los alumnos y del contexto sociocultural emergente que se vive.

Ante este panorama, los docentes de la escuela, sin contar con la preparación al respecto en la formación profesional durante el servicio y sin tener claro el enfoque por competencias y su aplicación en las aulas, son reconocidos por ser poseedores de muchas de las competencias específicas que cita Perrenoud (2004) en su literatura de las diez nuevas competencias para enseñar, y que de manera concreta, Danielson (2011) las resume, fundamentado en el paradigma constructivista, en “22 componentes [...] agrupados en cuatro dominios de la responsabilidad docente” a través del cuadro componentes de la práctica profesional (Danielson, 2011, p. 16).

Como los mismos docentes citan, han adquirido más habilidades y conocimientos para orientar los aprendizajes, leyendo los programas de estudio, a través de la interacción con sus pares en las escuelas donde han laborado, de la experiencia de la práctica educativa en las aulas y, en esta escuela, gracias a la orientación pedagógica permanente del director, de sus pares y con la motivación que tienen para que los niños aprendan, mostrando, de manera interrelacionada, algunos de los propósitos de las competencias: tutoría, formación, desarrollo profesional e inducción (Ibid. p. 15).

Con estas actividades el equipo pedagógico, inmerso en un proceso de aprendizaje permanente dentro de la escuela y a través de la lectura individual, ha desarrollado estrategias y actividades para y con los alumnos, que han contribuido

en su formación y en el incremento del nivel de logro educativo en la institución. De tal forma, surge la pregunta

¿Cuáles son las competencias docentes que en la práctica han contribuido a elevar el nivel de logro educativo en la institución?

3.3.2. Las competencias docentes en relación con los logros educativos.

Se ha escrito sobre la complejidad de la práctica educativa y lo difícil que es, avanzar de lo institucional a la gestión y de ésta a la operabilidad de la misma en circunstancias que cambian constantemente a la par, como se ha citado, de los acontecimientos circundantes de toda índole.

En estas circunstancias, la comunidad educativa ha llevado a cabo innovaciones importantes que han transformado el concepto que la sociedad tiene sobre las escuelas generales de turno vespertino, mediante acciones administrativas, comunitarias; pero sobre todo, pedagógicas, centradas en el alumno y sus aprendizajes, logrando, entre otras cosas, elevar el nivel de logro educativo.

En un hacer para el que no hay recetas definidas en su totalidad ni permanentes, esta tarea de formar a los alumnos, comprende y rebasa las competencias docentes, ya que éstas se van transformando a la luz de nuevas necesidades de educabilidad, comprendida ésta como *“capacidad que portarían los individuos orientada al aprendizaje y al desarrollo intelectual [...] el efecto de la relación niño-escuela, de la interacción de los sujetos”* (con sus diferencias individuales, sociales o culturales), *“con las condiciones de actividad concreta de las instituciones y sus dispositivos”* (Toscano, 20016, p. 155 y 159).

No obstante, se considera pertinente ubicar las competencias visibles de docentes a través de las actividades concretas observadas en práctica educativa, en el marco de las diez familias de competencias de Perrenoud (2004), con la finalidad de dar cuenta de aquellas que han contribuido en la mejora del logro educativo, a través del siguiente cuadro:

Tabla 3: Descripción de la práctica educativa en las competencias docentes

COMPETENCIA GENÉRICA	DESCRIPCIÓN DE LAS ACCIONES DE LA PRÁCTICA EDUCATIVA, ATRAVÉS DE COMPETENCIAS ESPECÍFICAS
Organizar y animar situaciones de aprendizaje.	<p>Conocen los contenidos que enseñan y los trasladan a aprendizajes esperados, que se observan desglosados en la práctica, con dominio del conocimiento, habilidad o actitud que se pretende desarrollar. En la fase activa, trabajan a partir de los saberes previos de los alumnos, considerando el contexto en que se desenvuelven, mediante situaciones de aprendizaje que motivan a los niños (descubrir nuevas palabras, resolver retos matemáticos). Toman los obstáculos en el aprendizaje, como oportunidades para aprender: cuestionan, propician la comparación, dan ejemplos.</p> <p>La mayoría de los docentes tienen una planeación didáctica a la mano y algunos además tienen un cuaderno que abren minutos antes de iniciar la sesión, con actividades que orientarán el aprendizaje; propician la construcción del conocimiento, utilizando estrategias para que los alumnos compartan estrategias de solución, por ejemplo, ante un reto matemático; finalmente o encuentran una forma de resolución.</p> <p>Logran movilizar a los alumnos para que entiendan y para tener éxito en los resultados de los exámenes y demostración de habilidades.</p>
Gestionar la progresión de los aprendizajes.	<p>Dan cuenta de la diversidad del grupo, mediante la elaboración de un diagnóstico donde detectan los problemas sociales, estilos y ritmos de aprendizaje, con el propósito de potenciar, desarrollar o iniciar a los niños en el aprendizaje. Aprovechan los tiempos de otras asignaturas fuera del aula para interactuar con los niños que muestran alguna dificultad para aprender algún contenido.</p> <p>Trabajan con los contenidos de aprendizaje de acuerdo al grado, y los preparan para seguir avanzando en los siguientes grados y niveles de la educación. Saben anticipadamente el grupo que guiarán en el siguiente grado, el nivel en que se encuentran, los casos de niños con problemas para el aprendizaje y tienen la oportunidad de buscar o idear estrategias para apoyarlos.</p> <p>Las prácticas de enseñanza, se realizan sin conocimiento profundo de los paradigmas y metodologías de aprendizaje, la mayoría de las actividades se inspiran “en la tradición, la imitación y los medios de enseñanza” (p. 35).</p> <p>Su intención y estrategias de enseñanza-aprendizaje son de carácter formativo, consideran todo lo que puede ayudar al alumno a aprender mejor, lo orientan y apoyan con materiales didácticos; canalizan a los alumnos con NEE al personal de USAER, apoyando a potenciar a los niños que se detectan con aptitudes sobresalientes.</p>
Elaborar y hacer evolucionar dispositivos de diferenciación.	<p>Reconocen la heterogeneidad dentro del grupo, y durante la sesión aportan ayuda personal a los alumnos con grandes dificultades para el aprendizaje, además de practicar “la cooperación entre alumnos, principalmente entre pares, donde existe diálogo, orientación, sin hacerle al otro el trabajo y sin darle la solución; hay algunos alumnos que terminan la sesión con tareas diferentes a los de los demás.</p>

Implicar a los alumnos en sus aprendizajes y en su trabajo.	<p>Promueven el deseo de aprender a través de la puesta en práctica de situaciones de aprendizaje que se relacionan con lo que ellos tienen algún saber: la familia, la plaza, las ventanas, el terreno... ¿para qué te sirve saber esto? Pregunta el docente a los alumnos, suscitando la explicación de "la relación con el conocimiento, el sentido del trabajo escolar" (p.55).</p> <p>Los niños se implican, la mayoría por voluntad, en el trabajo: discuten, buscan materiales, escriben.</p> <p>En todas las aulas tienen a la vista un acuerdo de convivencia que construyeron con la aportación de todos: levantar la mano para pedir la palabra, posición de montaña cuando haya demasiado ruido, se logra restablecer la armonía en la mayoría de los grupos sin necesidad de voz alta del docente.</p> <p>Se ofrecen actividades de formación en español: elijan entre un cuento de terror, de romance o de aventuras y la forma cómo nos lo presentarán.</p>
Trabajar en equipo.	<p>Los docentes trabajan en equipo colaborativo en todos los proyectos que se acuerdan en el colectivo, todos aportan conocimientos, habilidades, con la mejor actitud, conforman un equipo pedagógico que con la misma mirada, organizan y colaboran en el trabajo; en la mayoría de la práctica educativa en las aulas, organizan el trabajo en equipo, en algún caso con distribución de roles, para integrar un trabajo. En otros casos el equipo es colaborativo para dar solución a algún reto: armar rompecabezas de un cuento, y en algún otro caso para realizar un juego: fichas para armar números.</p>
Participar en la gestión de la escuela.	<p>En colegiado se participa en la gestión de la escuela a través de iniciativas sobre algún tema, principalmente curricular o comunitaria, como resultado de la detección de algún problema, como fue el de cómo elevar el rendimiento escolar de los alumnos, o cómo insertar a la comunidad en las actividades de aprendizaje de los niños. Acordar participar en el programa Escuelas de Calidad para obtener beneficios materiales y culturales para los involucrados en el aprendizaje.</p>
Informar e implicar a los padres.	<p>Está integrado el comité de Asociación de Padres de Familia, el Consejo de Participación Social, que participan activamente bajo la coordinación general del director en colaboración con los maestros. Los padres participan en programas sociales y de recuperación de tradiciones así como en las aulas como lectores invitados. Informan periódicamente a los padres sobre el avance escolar de los niños así como de algunos problemas de los mismos.</p>
Utilizar las nuevas tecnologías.	<p>Utilizan las tecnologías de la información como la computadora y el celular para facilitar su trabajo. Recuperan de internet planeaciones didácticas, instrumentos de evaluación y algunos materiales didácticos. Ven videos donde se tratan temas que abordarán. Se procura que los niños tengan una sesión de computación a la semana. Se les solicitan investigaciones que los niños consultan en internet.</p>
Afrontar los deberes y los dilemas éticos de la profesión.	<p>En medio de una sociedad en estado de caos, los docentes se tratan entre sí con respeto, empatía y tolerancia. Previenen la violencia mediante una convivencia escolar saludable física y emocionalmente durante el receso: comen, juegan cuidando la seguridad de sus compañeros. Se forman en la tolerancia y el respeto, monitoreados por el maestro de guardia, mediante el micrófono emite consejos explicando las consecuencias de los actos que realizan los niños.</p>
Organizar la propia formación continua	<p>El principal espacio de formación es el Consejo Técnico Escolar, la formación entre pares y la contribución del docente como líder pedagógico que acompaña los procesos de aprendizaje, así como los proyectos institucionales que se han trazado, participando con iniciativa, colaboración, generando innovaciones importantes: la transformación de la escuela en su cultura ante la sociedad y la elevación de la calidad educativa. Amplían sus conocimientos, capacidad de interpretación y de acción a través de la lectura.</p>

Cuadro de elaboración propia. Fuente: Diez nuevas competencias para enseñar (2004)

Este esbozo descriptivo de las competencias específicas, traducidas en las actividades que realizan los docentes, son parciales, toda vez que sólo son el resultado de las observaciones en la práctica educativa en sentido amplio, es decir, dentro y fuera del aula, así como de las entrevistas realizadas.

Ante esto, es importante el reconocimiento de que habrá otras competencias que los docentes desarrollan, que no fueron captadas y que, acompañadas de valores y virtudes como el respeto, la atención, la tolerancia, la confianza, la empatía, voluntad, vocación y disposición, con el acompañamiento en competencias del director, desarrollan, si no con suficiencia ni eficiencia total las competencias docentes que se requieren en la complejidad de esta sociedad líquida, si las necesarias, para orientar con eficacia y eficiencia el aprendizaje de los alumnos.

El resultado es un nivel *excelente* en el rendimiento académico de los alumnos, la transformación de la cultura escolar y con ello la mejora del nivel de logro educativo; que remite a darle a la institución un valor agregado, el cual, de acuerdo con Gutiérrez, Chaparro y Azpillaga (2017), se refiere “*a la ganancia que existe entre el logro educativo esperado, establecido a partir de su situación contextual, y el logro educativo obtenido*” (Gutiérrez, Chaparro y Azpillaga, 2017, p. 41-59).

Se propuso que los alumnos aprendieran y lograran elevar el nivel de rendimiento académico, consiguiendo un incremento en el nivel de logro escolar y con ello, elevar el nivel de logro educativo, resultado de un proyecto de innovación no sistematizado, que distingue a la escuela ante la sociedad y el ámbito educativo de la región, como una escuela de prestigio, que sobresale entre las escuelas primarias matutinas y vespertinas del centro de la ciudad.

CONCLUSIONES

La investigación se realizó estando el sistema educativo de educación primaria en crisis; con confusiones en el desarrollo curricular, incertidumbre en la aplicación del mismo y un discurso de principios humanistas que difícilmente se aplican en la realidad social. Un ejemplo de ellos, son la mayoría de las escuelas vespertinas de nuestro país, donde prevalece la historia de la desigualdad, sobre todo, en la cuestión de la calidad de los aprendizajes que los niños reciben, donde la situación de rezago sigue predominando (Cárdenas, 2011).

Esta historia cambia, con los resultados de esta investigación, al dar cuenta de que el director ejerce, influencia positiva y prospectiva en la práctica educativa que se realiza.

El director de esta escuela primaria vespertina, se propuso, junto con el resto del equipo pedagógico, que todos los niños aprendieran y elevar el nivel de rendimiento académico de los mismos, en un proyecto de innovación (Remedi, 2004) no registrado ni sistematizado que inició en el 2008, revelado a través de la investigación cualitativa interpretativa, donde sobresale la figura directiva, quien a través de la práctica educativa que se realiza en la escuela, ejerce una influencia relevante en todas las dimensiones de la gestión (Barrientos y Taracena, 2008) y la organización educativa.

Se devela una acción directiva eficiente y eficaz. Se trata de un profesional con experiencia en la docencia, vocación, preparación profesional de alto nivel, que aun cuando trabaja doble turno, ejerce una gestión acorde con el paradigma emergente o de la complejidad, orientando los procesos de formación profesional de los docentes en función de las necesidades de la organización, mediante motivación y confianza (Chacón, 2014); privilegiando la atención en los alumnos y sus procesos de aprendizaje (SEP, 2017)

De la misma forma, reviste de importancia el tipo de liderazgo y la calidad de éste. En atención a las demandas de la educación del siglo XXI, es un director que ejerce, con la mayoría de las características de un liderazgo transformacional, que

inspira a los docentes a dar lo mejor de sí mismos en su práctica mediante el trabajo colaborativo, logrando un equipo de trabajo entusiasta y comprometido con la misión y visión de la escuela.

Es un director que modela las prácticas pedagógicas y acompaña a los docentes en esta misión, otorgando el peso más representativo en las competencias humanas, (Chacón, 2014; Zhu *et al*,2011, citado por Pedraja, Rodríguez y Rodríguez, 2016) consiguiendo que los niños desarrollen aprendizajes significativos e incrementen su nivel de rendimiento escolar.

Haciendo uso de la psicología positiva, forma parte activa en el hacer de los docentes, desarrollando una cultura escolar con sentido de pertenencia y orgullo por la institución. Se enfoca en maximizar las actividades centradas en el aprendizaje de los alumnos, potenciando sus habilidades, mejorando así el nivel de rendimiento académico (Sheldon y King, 2001, citado por Contreras y Esguerra, 2006).

Con este desempeño, ha logrado transformar la historia de la escuela vespertina, en una escuela con prestigio social, debido al incremento del rendimiento académico de los alumnos en los exámenes estandarizados, mostrado a través de un nivel de logro excelente en los medios educativos (OECD, 2010), otorgando validez, basada en la objetivación de la realidad a la frase *“La calidad de las escuelas depende de la calidad del equipo directivo”* (Freire y Miranda, 2014, p.12)

Esta transformación, ha sido posible gracias a la práctica educativa, concepto complejo, que abarca una multiplicidad de dimensiones y haceres en el ámbito escolar, en la cual interacciona lo instituido con lo institucional dinamizando la cotidianidad y constituyendo un estilo institucional, único en cada escuela (Fernández, 1994) y que conforma una cultura escolar (Bower, 1966, citado por Elías, 2015), favorable para el aprendizaje.

Una práctica educativa eficiente y eficaz en la escuela, revela las competencias docentes desarrolladas como capacidades, que sin ser totales en el

marco de los diez grupos de competencias (Perrenoud, 2004), se acompañan de las experiencias en la práctica docente, del acompañamiento y modelaje pedagógico del director, así como de actitudes que se viven y se promueven como el trabajo colaborativo; el respeto, la tolerancia, empatía y solidaridad, que en conjunción, conforman un desempeño en la práctica para la mejora en el rendimiento académico, que forma parte también del logro educativo.

Estos logros, rebasan los muros de la institución al ser conocida en la actualidad como una escuela de prestigio, rompiendo con la tradición cultural de las escuelas vespertinas de la ciudad.

Por su complejidad y amplitud, no hay práctica educativa perfecta, sino perfectible. En este sentido, las propuestas curriculares para práctica educativa, en cuanto a los momentos y procesos en función de los elementos y metodología para la construcción de aprendizajes para la vida, constituyen en la institución de investigación, áreas de oportunidad para el equipo pedagógico, como se denota en la planeación didáctica y en la evaluación.

Ambos procesos, inseparables, *“son aspectos centrales de la pedagogía porque cumplen una función vital en la concreción y el logro de las intenciones educativas”* (SEP, 2017, p. 120). Si se sistematizan, contribuirán a seguir transformando la cultura escolar al considerar aspectos importantes, uno de ellos el uso de la tecnología para el proceso de enseñanza aprendizaje en las aulas, la elaboración de planeaciones didácticas originales que dejen a un lado los *“papelitos con algunas actividades específicas”* y el diseño de herramientas de evaluación que consideren de manera dual, lo formativo e informativo, para finalizar en la acreditación.

En síntesis, el director ejerce una influencia importante en el estado de transformación de la cultura escolar, mostrada en el habitus actual de las cosas, con un equipo de docentes cuyo trabajo en sincronía y un ambiente de confianza y libertad, han hecho posible la transformación de la escuela, en una en la que resalta un nivel *excelente* en el rendimiento escolar, que ha redituado en la mejora del logro

escolar y educativo. La práctica educativa del director se destaca una gestión dentro del paradigma de la complejidad y un liderazgo transformacional, que ha permitido que las metas que la escuela se traza, se logre. De esta forma, la institución, ha logrado un valor agregado (Gutiérrez, Chaparro y Aspillaga, 2017), como una escuela de prestigio, cambiando el imaginario social de la escuela vespertina.

Consideraciones

Esta investigación, abre un panorama de propuestas para la realización de investigaciones de innovación, que pueden apoyar para abrir otras líneas de gestión escolar y mejorar los procesos educativos en las escuelas primarias, considerando el contexto, con la liquidez y complejidad que se vive en la sociedad:

- Los docentes debieran ser formados en competencias para ejercer la profesión, y ser profesionalizados de manera permanente durante la prestación del servicio educativo, atendiendo a la situación laboral del trabajo en doble turno, toda vez que, además de la complejidad que implica enseñar a aprender y aprender a aprender en el contexto actual, para desarrollar competencias en los alumnos, el docente necesita desarrollar sus propias competencias, centradas en la brújula que dirige los destinos de la práctica educativa centrada en los alumnos y su aprendizaje: la planeación didáctica así como en los procesos de evaluación, en donde ambos coexisten.
- La formación integral debiera educar realmente para la libertad, la autonomía y el autocontrol; para la comprensión crítica, considerando prácticas fundamentadas en el aprendizaje situado, en atención a que los conocimientos no son únicos ni para siempre; por lo tanto, los aprendizajes debieran ser encausados al desarrollo de habilidades que faciliten al alumno insertarse con asertividad en los cambios contemporáneos, a lo nuevo e inesperado, utilizando su capacidad de ingenio y creatividad, sin limitaciones

de prescripción curricular de tiempo y contenidos mediados por una evaluación sistemática, que limita el aprendizaje.

- La formación y actualización docente debe brindarse por parte del Estado con equidad y permanencia, considerando las circunstancias laborales de los docentes, para su acceso y permanencia.

Referencias

Angrosino, Michael (2012) "La recogida de datos en el campo" En *Etnografía y Observación Participante en investigación cualitativa*. Madrid: Morata. Tomado de *Antología básica del curso Seminario de Investigación I*. MECPE. UPN, Hidalgo, 2019

Antúnez, Serafín (2004). *Organización escolar y acción directiva*. México. SEP.

Arribas Estebaranz, José M^a (2017). La evaluación de los aprendizajes. Problemas y soluciones. Profesorado. *Revista de currículum y formación de profesorado*, 21(4),381-404.[fecha de consulta 30 de mayo de 2020]. Issn: 1138-414x. disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=567/56754639020>

Ball, S. (1987). "5. La dirección: oposición y control" en *La micropolítica de la escuela: hacia una teoría de la organización escolar*. Barcelona, Paidós/ Ministerio de Educación y Ciencia. pp. 127-130.

Barrientos Noriega, Aida Ivonne, Taracena Ruiz, Elvia (2008). La participación y estilos de gestión escolar de directores de secundaria: un estudio de caso. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 13(36),113-141.[fecha de Consulta 28 de Abril de 2020]. ISSN: 1405-6666. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=140/14003606>

Barrios Gaxiola, Melanie Itsel y Frías Armenta, Martha (2016). Factores que Influyen en el Desarrollo y Rendimiento Escolar de los Jóvenes de Bachillerato. *Revista de Psicología*, vol. 25, núm. 1, 2016. Universidad Nacional de Colombia. DOI: 10.15446/rcp.v25n1.46921

Bauman, Zygmunt. Entrevista sobre la educación. *Desafíos pedagógicos y modernidad líquida*. Por Alba Porcheddu. *Propuesta Educativa* Número 28 – Año14 – Nov. 2007 – Vol2 – Págs. 7 a 18.

Berger y Luckmann (2003). *La construcción social de la realidad*. Argentina. Amorrortu Editores. p. 35-39.

Bertely Busquets, María (2003). Retos metodológicos en etnografía de la educación. En https://www.uv.mx/cpue/coleccion/N_2526/PUBLMARI.htm, consultado el 17 de junio de 2020

Bolívar, Antonio; López Yáñez, Julián y Murillo, F. Javier (2013). Liderazgo en las instituciones educativas. Una revisión de líneas de investigación en *Red de Investigación sobre Liderazgo y Mejora Educativa (RILME)*. España. *Revista Fuentes*, 14, 2013; pp. 15-60.

Boucek, Joseph S. (1957). La sociología del prestigio. En *Revista de estudios políticos*, ISSN 0048-7694, N° 94, 1957, 163nves. 81-98, consultado el 19 de junio de 2020

Brunet, Luc (2014). *El clima de trabajo en las organizaciones*. México, Trillas.

Butelman, Ida, comp. *Pensando en las instituciones: sobre teorías y prácticas en educación*. Buenos Aires: Paidós, 1996.

Camdepadrós, Roger; Pulido, Cristina (2009). La sociología de la educación desde la pedagogía crítica. *Teoría de la Educación. Educación y Cultura en la Sociedad de la*

Información, vol. 10, núm. 3, noviembre, 2009, pp. 56-73. Universidad de Salamanca. Salamanca, España. Consultada el 21/09/2020

Casas Anguita J, Repullo Labrador J.R. y Donado Campos J. (2003) Investigación: La encuesta como técnica de investigación. Elaboración de cuestionarios y tratamiento estadístico de los datos (I). *Aten Primaria*;31(8):527-38. Localizador Web Artículo 52.479

Carbonell, Sebarroja,Jaume (2001). La aventura de innovar: el cambio en la escuela. Madrid, Morata.

Cárdenas Denham, Sergio. (2011). Escuelas de doble turno en México: una estimación de diferencias asociadas con su implementación. *Revista mexicana de investigación educativa*, 16(50), 801-827. Recuperado en 01 de mayo de 2020, de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-66662011000300007&lng=es&tlng=es.

Carvajal Barrios, Giovanna (2013). Educación en la modernidad líquida Red de Universidades Estatales de Colombia (RUDECOLOMBIA). P. 154-184

Castoriadis, Cornelius (1997). El Imaginario Social Instituyente. Zona Erógena. Nº 35. 1997. Descargado de <http://www.educ.ar>. 1.

Cegarra, José. (2012). Fundamentos Teórico Epistemológicos de los Imaginarios Sociales. *Cinta de moebio*, (43), 01-13. <https://dx.doi.org/10.4067/S0717-554X2012000100001>

Chacón M. Lonis (2014). Gestión educativa del siglo XXI: bajo el paradigma emergente de la complejidad. En *Omnia Año 20*, No. 2 (mayo-agosto, 2014) pp. 150 – 161. Universidad del Zulia. ISSN: 1315-8856 Depósito legal 199502ZU2628

Chofer A. y Atkinson P. (2003). “Los conceptos y la codificación” en *Encontrar sentido a los datos cualitativos. Estrategias complementarias de investigación*. Colombia. Universidad de Antioquia. Tomado de Antología Básica del curso Seminario de Investigación II. MECPE UPN, Hidalgo, 2019

Coll, César y Solé, Isabel (1999). Los profesores y la concepción constructivista. En *El constructivismo en el aula*. Barcelona. Graó p. 7-23

Contreras, Françoise, & Esguerra, Gustavo (2006). Psicología positiva: una nueva perspectiva en psicología. *Diversitas: Perspectivas en Psicología*, 2(2),311-319.[fecha de Consulta 26 de Septiembre de 2020]. ISSN: 1794-9998. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=679/67920210>

Costadoat, Jorge (2007). Los “signos de los tiempos” en la teología de la liberación. En *Article in Teología y Vida* · January 2007. DOI: 10.4067/S0049-34492007000300004. <https://www.researchgate.net/publication/250374536>. Fecha de consulta 20 de enero de 2021.

Cristiano, J. L. (2009). Imaginario instituyente y teoría de la sociedad. *Revista Española De Sociología*, (11). Recuperado a partir de <https://recyt.fecyt.es/index.php/res/article/view/65147>

Crozier, M. y Friedberg, E. (1990). "El poder como fundamento de acción organizada" en *El actor y el sistema. Las restricciones de la acción colectiva*. México. Alianza Editorial Mexicana, p. 54-75

Danielson, Charlotte (2011). *Competencias docentes: desarrollo, apoyo y evaluación*. En PREAL. Serie Documentos N° 51. Chile

De Ibarrola Nicolín, María (2012). "Los grandes problemas del sistema educativo mexicano" en *Perfiles Educativos*, vol. XXXIV, pp. 16-28. Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación y Universidad Nacional Autónoma de México.

Delors, Jacques (1994). "Los cuatro pilares de la educación", en *La Educación encierra un tesoro*. México. UNESCO, pp. 91-102.

Diario Oficial de la Federación (1982). Acuerdo número 96, que establece la organización y funcionamiento de las escuelas primarias. México

DOF (1992). Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica. México.

DOF (2017). Acuerdo número 15/10/17 por el que se emiten los Lineamientos para la organización y funcionamiento de los Consejos Técnicos Escolares de Educación Básica.

Diario Oficial de la Federación (2019) Artículo 3° Constitucional. México.

Diccionario de la lengua española (2019). Edición del tricentenario. <https://dle.rae.es/carisma>. Consultado el 09 de junio de 2020.

Diccionario de la lengua española (2019). Edición del tricentenario. <https://dle.rae.es/lograr>. Consultado el 09 de junio de 2020.

Durán Escamilla, Sergio (2018) 50 años haciendo historia; Estación Terrena Tulancingo. En Hidalguía. <https://www.hidalguia.com.mx/columnas/2.html> Consultado el 9/03/2020.

Elías, María Esther (2015). La cultura escolar: Aproximación a un concepto complejo. *Revista Electrónica Educare (Educare Electronic Journal)* EISSN: 1409-4258 Vol. 19(2) MAYO-AGOSTO, 2015, p. 285- 301. <http://dx.doi.org/10.15359/ree.19-2.16> URL: <http://www.una.ac.cr/educare> CORREO: educare@una.cr

Etkin, Jorge y Schvarstein, Leonardo (2000). *Identidad de las organizaciones. Invarianza y cambio*. México. Paidós. p. 103-105

Etzioni, Amitai (1993). "Racionalidad y felicidad: el dilema de la organización", "Control y jefatura de la organización" en *Organizaciones modernas*. México. UTEHA pp. 1-8 y 104-121 Tomado de Antología básica del curso Problemas Educativos en la Institución. MECPE. UPN, Hidalgo, 2020.

Fernández, Lidia (1994). *Instituciones educativas. Dinámicas institucionales en situaciones críticas*. Buenos Aires. Paidós. pp. 4 y 17-52.

Fernández, M. Cristina, & Quintero, Nelson (2017). Liderazgo transformacional y transaccional en emprendedores venezolanos. *Revista Venezolana de Gerencia*,

22(77),56-74.[fecha de Consulta 24 de Septiembre de 2020]. ISSN: 1315-9984. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=290/29051457005>

Ferry, G. (1990) "La tarea de formarse" en El trayecto de la formación. Los enseñantes entre la teoría y la práctica. Paidós Mexicana, México. pp. 43-64.

Fierro, Cecilia; Fortoul, Bertha y Rosas, Lesvia (1999). Transformando la práctica docente. México: Paidós Mexicana S.A.

Freire, Silvana y Miranda, Alejandra (2014). El rol del director en la escuela: el liderazgo pedagógico y su incidencia sobre el rendimiento académico. Perú. Grupo de Análisis para el Desarrollo (GRADE). P. 45

García-Cabrero Cabrero, B., Loredó, J. y Carranza, G. (2008). Análisis de la práctica educativa de los docentes: pensamiento, interacción y reflexión. Revista Electrónica de Investigación Educativa, Especial. Consultado el 09/05/ 2020, en: <http://redie.uabc.mx/NumEsp1/contenido-garcialoredocarranza.html>

García Flores, Rosa Imelda; Navarro Rodríguez, Miguel y Guzmán Lucero, María del Socorro (2007). Ser director en una escuela vespertina pública: del rezago a la transformación. En Instituto Nacional de Educación Digital (INED). Universidad Pedagógica de Durango. México. pp. 78-88

Gairín Sallán, Joaquín y Castro Ceacero, Diego (Coordinadores) (2011). Competencias para el ejercicio de la dirección de instituciones educativas reflexiones y experiencias en Iberoamérica. En Red de Apoyo a la Gestión Educativa. Chile. FIDECAP y Santillana, p. 8

Gallego Arrufat, María Jesús (1991). Investigación sobre pensamientos del profesor: aproximaciones al estudio de las «teorías y creencias de los profesores» revista española de pedagogía año XLIX, n.º 189, mayo-agosto 1991.

Gómez Francisco, Taeli (2010). El nuevo paradigma de la complejidad y la educación: una mirada histórica, [En ligne], 25 | 2010, mis en ligne le 23 avril 2012, consulté le 19 avril 2019. URL: [http:// Polis.journals.openedition.org/polis/400](http://Polis.journals.openedition.org/polis/400).

Gómez López, Luis Felipe (2008). Los determinantes de la práctica educativa. Universidades, núm. 38, julio-septiembre, 2008, pp. 29-39. Unión de Universidades de América Latina y el Caribe. Distrito Federal, Organismo Internacional.

Gutiérrez Ruiz, Genoveva, Chaparro Caso López, Alicia A. y Azpillaga Larrea, Verónica. (2017). La organización escolar como variable asociada al logro educativo. *Innovación educativa (México, DF)*, 17(74), 41-59. Recuperado en 21 de junio de 2020, de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1665-26732017000200041&lng=es&tlng=es.

Hernández Bautista, Esmeralda Violeta (2012). Las reformas educativas y el papel del docente. En Humanísticas, Año 25, Número 46, I Semestre 2013, UNAM. Pp. 109-121.

Hernández Cagua, Brayan Stee (2014). El concepto de mundo de la vida (Lebenswelt) en la fenomenología de Daniel Herrera. Polisemia No. 17, 76 - 84. [...]. Bogotá, ISSN: 1900-4648. Enero - junio de 2014. Consultado el 19 de marzo de 2021

Hernández Méndez, Griselda (2011). La edad de los enseñantes universitarios. <https://www.uv.mx/personal/grihernandez/files/2011/04/La-edad-de-los-ense%C3%83%C2%B1antes-universitarios.pdf>. p. 1-14. Recuperado el 2 de abril de 2020.

Hernández Sampieri, Roberto (2014). Metodología de la investigación. México. Mc Graw Hill.

Hernández, R. (1998). Paradigmas en psicología de la educación. México. Paidós.
<https://www.google.com/maps/place/Escuela+Primaria+Rafael+Ram%C3%ADrez/@20.0793359,-98.3628992,16z/data=!4m12!1m6!3m5!1s0x0:0x2316974ec1a62bf1!2sEscuela+Primaria+Rafael+Ram%C3%ADrez!8m2!3d20.0828426!4d-98.3675984!3m4!1s0x0:0x2316974ec1a62bf1!8m2!3d20.0828426!4d-98.3675984>
 consultado 10/03/2020.

<https://www.anahuac.mx/blog/que-es-la-psicologia-> consultado el 8 de marzo de 2021

Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (2007). Factores escolares y aprendizaje en México. El caso de la educación básica. México. INEE.

Jackson, Philip W (1992). Los afanes cotidianos. En La vida en las aulas. Madrid. Morata, pp. 43-78

Jarauta Borrasca, Beatriz (2017). La construcción de la identidad profesional del maestro de primaria durante su formación inicial. El caso de la universidad de Barcelona. Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado, 21(1),103-122.[fecha de Consulta 25 de Mayo de 2020]. ISSN: 1138-414X. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=567/56750681006>.

Kaës, René (1996) “Capítulo 1. Realidad psíquica y sufrimiento en las instituciones” en La institución y las instituciones. Buenos Aires, Paidós. p.22-23

Khun, Tomas S. (1971). La estructura de las revoluciones científicas. México. Fondo de cultura económica.

Koselleck, R. (1993). Futuro pasado: para una semántica de los tiempos históricos. Barcelona: Paidós.

Larrosa Martínez, Faustino (2010). Vocación docente versus profesión docente en las organizaciones educativas. Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 13(4),43-51.[fecha de Consulta 10 de Junio de 2020]. ISSN: Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=2170/217015570004>

Larroyo, Francisco. Historia comparada de la educación en México. 4ª. Edición. México. Porrúa p. 67-70

Ley General de Educación (2019). Diario Oficial de la Federación del 30/09/2019. México. SEP

Ley General del Servicio Profesional Docente. Diario oficial de la federación el 11 de septiembre de 2013. Texto vigente última reforma publicada DOF 19-01-2018. Art. 4°. Fracción XIII.

Luque Lozano, Alfonso y Delgado Rivas, Carmen Ma. (2002). Diversidad humana y educación: intervenciones para optimizar el desarrollo psicológico. Dossier. Intervención Psicosocial, 2002, Vol. 11 N.º 2 - Págs. 143-165. Perú

Martínez Miguélez, Miguel (2007). La investigación cualitativa etnográfica en educación: manual teórico-práctico. 3ª ed. México: Trillas.

Martínez García, J. S. (2017). "El habitus. Una revisión analítica". Revista Internacional de Sociología 75 (3): e074. Doi: <http://dx.doi.org/10.3989/ris.2017.75.3.15.115>

Mejía Pérez, Omar (2012). De la evaluación tradicional a una nueva evaluación basada en competencias, en Revista Electrónica Educare Vol. 16, N° 1, [27-46], ISSN: 1409-42-58, enero-abril, 2012. México. URL: <http://www.una.ac.cr/educare>

Monistrol Ruano, Olga (2007). El trabajo de campo en la investigación cualitativa. En Nure Investigación, nº 28, Mayo-Junio 07.

Montero y Gewerek (2018). La profesión docente en la sociedad del conocimiento. Una mirada a través de la revisión de investigaciones de los últimos 10 años. RED. Revista de Educación a Distancia. Núm. 56, Artíc. 3, 31-01-2018 DOI: <http://dx.doi.org/10.6018/red/56/3> http://www.um.es/ead/red/56/montero_gewerc.pdf

Moreno, Juan Carlos (2003). Fuentes, autores y corrientes que trabajan la complejidad. En El manual de iniciación pedagógica al pensamiento complejo. Ecuador. UNESCO.

Noguera-Ramírez, Carlos Ernesto y Marín-Díaz, Dora Lilia (2017). Saberes, normas y sujetos: cuestiones sobre la práctica pedagógica. En Educar em Revista, Curitiba. Brasil, n. 66, p. 37-56, out./dez. 2017.

Ocampo Gómez, Camilo Isaac; Cid Souto, Belén (2012). formación, experiencia docente y actitudes de los profesores de infantil y primaria ante la educación escolar de hijos de personas inmigrantes en España. Revista de Investigación Educativa, vol. 30, núm. 1, 2012, pp. 111-130. Asociación Interuniversitaria de Investigación Pedagógica Murcia, España

OCDE (2010), Mejorar las escuelas: Estrategias para la acción en México, OCDE, París.

Pedraja Rejas, Liliana. Rodríguez Ponce, Emilio y Rodríguez Mardones, Patricio (2016). Estilos de liderazgo de dirección escolar y el logro académico de los estudiantes: Un estudio exploratorio. Interciencia, 41 (11), 748-756. Fecha de consulta 24 de marzo de 2020. ISSN: 0378-1844. Disponible en: <https://redalyc.org/articulo.oa?id=339/33948191004>

Peña, José, y Calzadilla, Ramón. (2006). Lo cualitativo del discurso pedagógico en la dialéctica-hermenéutica. *SAPIENS*, 7(1), 181-202. Recuperado en 25 de junio de 2020, de http://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1317-58152006000100012&lng=es&tIng=es.

Pérez Ornelas, María Isabel (2016). Las prácticas educativa y docente en un grupo de profesores universitarios. Revista Latinoamericana de Estudios Educativos (México),

XLVI(2),99-112.[fecha de Consulta 11 de Mayo de 2020]. ISSN: 0185-1284. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=270/27046182005>

Pérez Porto y Ana Gardey. Publicado: 2008. Actualizado: 2012. Definición de: Definición de investigación (<https://definicion.de/investigacion/>).

Pérez Roldán, Carlos Manuel (2009). Grupos escolares en situación de riesgo. En Revista digital Innovación y experiencias educativas. https://archivos.csif.es/archivos/andalucia/ensenanza/revistas/csicsif/revista/pdf/Numero_17/CARLOS%20MANUEL_PEREZ_1.pdf

Perrenoud, Philippe (2004). Diez nuevas competencias para enseñar. Quebecor World, Gráficas Monte Albán, México. p. 15

Perilla Granados, Juan Sebastián Alejandro, comp.(2018) Constructivismo ecléctico desde la reflexión curricular. Colombia. Fondo de publicaciones Universidad Sergio Arboleda.

Piña Robles, Claudia del Carmen, Soto Quiñones, Maricela y Ramírez Sandoval Martha Yolanda (2017) La construcción de la identidad docente: significados y sentido. En XIV Congreso Nacional de Investigación Educativa COMIE. México, p.1.

Pozo Llorente, Ma. Teresa, Suárez Ortega, Magdalena y García-Cano Torrico, María (2012). Logros educativos y diversidad en la escuela: hacia una definición desde el consenso. En: Revista de educación, ISSN 0034-8082, N° 358, 2012, págs. 59-84

Ramírez Grajeda, Beatríz y Anzaldúa Arce, Raúl E. (2005) Subjetividad y relación educativa. UAM-Azcapotzalco. México.

Ricoeur, Paul (2003). Teoría de la interpretación. Discurso y excedente de sentido. España. Siglo veintiuno editores, S.A. de C. V. Tomado de Antología Básica del curso Seminario de Investigación II. MECPE UPN, Hidalgo, 2019

Remedi, Eduardo (2004). La intervención educativa. Conferencia Magistral presentada en al marco de la Reunión Nacional de Coordinadores de la Licenciatura en Intervención Educativa de la UPN. Tomado de Antología Básica del curso seminario de Innovación Educativa, 2020

Riscanevo Espitia, Lida Esperanza y Jiménez Espinosa, Alfonso (2017). La experiencia y el aprendizaje del profesor de matemáticas desde la perspectiva de la práctica social. En Praxis y Saber. Revista de investigación y pedagogía. UPTC. Colombia. P. 197-199.

Rodríguez, M. (2011). La teoría del aprendizaje significativo: una revisión aplicable a la escuela actual. IN. Revista Electrónica d'Investigació i Innovació Educativa i Socioeducativa, V. 3, n. 1, PAGES 29-50. Consultado en http://www.in.uib.cat/pags/volumenes/vol3_num1/rodriguez/index.html el 13 de junio de 2020.

Rosales Ortíz, Rosa (1997). Estilos de dirección y clima organizacional. En <http://www.ts.ucr.ac.cr/binarios/docente/pd-000277.pdf>. Consultado el 23 de enero de 2021.

Sagástegui, D. (2004). Una apuesta por la cultura: el aprendizaje situado. Sinéctica, Revista Electrónica de Educación, (24), 30-39

Saint-onge, Michel (2000). Yo explico, pero ellos...¿aprenden? SEP. México.

Sayago Quintana, Zoraida B., & Chacón Corzo, María A., & Rojas de Rojas, Morelba E. (2008). Construcción de la identidad profesional docente en estudiantes universitarios. *Educere*, 12(42),551-561.[fecha de Consulta 30 de Abril de 2020]. ISSN: 1316-4910. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=356/35614569016>

Schmelkes, Silvia (2001). *Hacia una mejor calidad de nuestras escuelas*. SEP. México.

Shepard, L. (2006). La evaluación en el aula. En L. Brennan (Ed.). *Educational Measurement*. (4ª ed., pp. 623-646). Colorado: Greengood publishing group. Recuperado el 04 de junio de 2020 de http://www.tec.ac.cr/sitios/Docencia/ceda/Boletin_CEDA/PDF_s/aprendizaje_en_el_aula.pdf.

Shulman, Lee (1989). Paradigmas y programas de investigación en el estudio de la enseñanza: una perspectiva contemporánea (9-84). En *La enseñanza de la investigación I Enfoques, Teorías y Métodos*. Barcelona. Paidós-MEC, tomado de *Antología básica del curso Tendencias en el análisis de la práctica docente*. MECPE. UPN, Hidalgo, 2019.

SEP (2019) *Manual Exploración de habilidades básicas en lectura, producción de textos escritos y cálculo mental. Herramienta para la escuela. Educación Primaria*. México.

SEP (1994). *Avance programático. Quinto grado. Educación básica. Primaria*, p. 7.

Tejada Fernández, José (2009). *Competencias Docentes. Profesorado*. En *Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, vol. 13, núm. 2, agosto, 2009, pp. 1- 15 Universidad de Granada, España.

Tejada Fernández, José (1998) "Los agentes de la innovación en los centros escolares, Málaga, España. Ediciones Aljibe, pp. 95-183.

SEP (1995). *El director y la planeación docente*. En: *La función del director en la educación primaria*. PARE. Capacitación y actualización docentes (CAD) p. 61-78

SEP (2011). *Plan de Estudios 2011. Educación Básica*. México. SEP, p. 26-38.

SEP (2015). *Perfil, parámetros e indicadores para docentes y técnicos docentes*. México. p. 35.

SEP (2015). *Toma de lectura, producción de textos escritos y cálculo mental. Herramientas para el supervisor*, p. 16.

SEP (2017). *Aprendizajes clave para la educación integral. Plan y programas de estudio para la educación básica*. México. SEP.

SEP (2017). *Elementos de la planeación didáctica y evaluación formativa en el aula de los aprendizajes clave en el marco del modelo educativo 2017*. México. p. 6-7.

SEP (2017). *Perfil, parámetros e indicadores para personal con funciones de dirección y de supervisión en la educación básica*. México. P.

Stenhouse, L. (2003). *Investigación y desarrollo del currículum*. Madrid: Ediciones Morata

Taylor. J. y Bogdan R. (1987). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación. La búsqueda de significados*. España. Paidós.

Taylor S. R. y Bogdan R. (1992). "La observación participante" y "Observación participante en el campo" en Introducción a los métodos cualitativos de investigación. Barcelona. Paidós. Tomado de Antología básica del curso Seminario de Investigación I. MECPE. UPN, Hidalgo, 2019

Tejada Fernández, José (1998) "Los agentes de la innovación en los centros escolares, Málaga, España. Ediciones Aljibe, pp. 95-183 Tomado de Antología básica del curso Innovación Educativa. MECPE. UPN, Hidalgo, 2020.

Tejada Zabaleta, Alonso (2005). Agenciación humana en la teoría cognitivo social: Definición y posibilidades de aplicación. En Revista Pensamiento Psicológico, vol. 1, núm. 5, julio-diciembre, 2005, pp. 117-123. Pontificia Universidad Javeriana. Cali, Colombia.

Tobón T., Sergio, Olcay González, Manuel, Neira C. Purísima, Mallegas, Armando y Cartes, Francisco (). Evaluación de competencias básicas y nivel de autoestima para el ingreso a la educación superior. Una experiencia en la Universidad Arturo Prat de Chile. Revista Teoría y praxis investigativa, Volumen 5 - No. 1, Enero - Junio 2010. Centro de Investigación y Desarrollo • CID / Fundación Universitaria de Área Andina

Torres Rivera, Alma Delia; Badillo Gaona, Manuela; Valentin Kajatt, Nadina Olinda y Ramírez Martínez, Elia Tzindejhe (2014). Las competencias docentes: el desafío de la educación superior. En Innovación Educativa, ISSN: 1665-2673 vol. 14, número 66 | septiembre-diciembre, 2014, pp. 129-146.

Toscano, Ana Gracia (2006). La educabilidad y la definición destino escolar de los niños. Los legajos escolares como superficie de emergencia. Espacios en Blanco. Revista de Educación, 16(),153-185.[fecha de Consulta 15 de Junio de 2020]. ISSN: 1515-9485. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=3845/384539798007>.

IISUE-UNAM (2016). El Modelo Educativo en México: el planteamiento pedagógico de la Reforma Educativa. Perfiles educativos [online]. 2016, vol.38, n.154 [citado 2020-06-05], pp.216-225. Disponible en: http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982016000400012&lng=es&nrm=iso. ISSN 0185-2698.

UNESCO (2011). Manual de gestión para directores de instituciones educativas. Perú. Lance Grafico S.A.C..A.C

ANEXO 1
GOBIERNO DEL ESTADO DE HIDALGO
SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
SEDE TULANCINGO, HIDALGO
MAESTRIA EN LA LINEA PRÁCTICA EDUCATIVA
GUÍA DE OBSERVACIÓN DE LA PRÁCTICA DOCENTE

Clave del docente observado: _____ Fecha: _____

INDICADOR		RASGOS A OBSERVAR	SI, SIEM PRE	ALGUN AS VECES	NUN CA	
CLIMA DEL AULA	ALUMNOS	Respetan al maestro				
		Se ayudan entre sí y son amigables				
		Entre ellos se tratan con respeto				
		Respetan la participación de sus compañeros				
		No impiden el aprendizaje con interrupciones				
	DOCENTE	Tiene interés en cada uno de los alumnos				
		Escucha a los alumnos				
		Motiva a los alumnos para que compartan sus ideas y/o pensamientos				
		Se abstiene de hablar de forma negativa sobre los alumnos/padres				
		Mantiene altas expectativas sobre los alumnos				
ORDEN ESTRUCTURAL DEL CURRÍCULO	Se visualiza el uso de una planeación didáctica					
	Las acciones que se realizan denotan el aprendizaje esperado que se aborda					
	El docente tiene en cuenta los saberes previos del estudiante al abordar el aprendizaje esperado					
	Las actividades favorecen experiencias para el aprendizaje situado (situaciones o problemas de la vida cotidiana o del contexto)					
	El docente muestra dominio del tema que se aborda en el aprendizaje esperado					
	El docente favorece los aprendizajes individuales y colectivos (trabajo colaborativo)					
	Se desarrollan actividades donde se evidencia la correlación con otra asignatura, área o ámbito					
	Son claras las estrategias y actividades para alcanzar el aprendizaje					
	Utiliza materiales y recursos didácticos acordes a las actividades del aprendizaje esperado					

GUÍA DE OBSERVACIÓN DE LA PRÁCTICA DOCENTE

INDICADOR		RASGOS A OBSERVAR	NUNCA	SI, SIEMPRE	ALGUNAS VECES		
CLIMA DEL AULA	ALUMNOS	Respetan al maestro					
		Se ayudan entre sí y son amigables					
		Entre ellos se tratan con respeto					
		Respetan la participación de sus compañeros					
		No impiden el aprendizaje con interrupciones					
	DOCENTE	Tiene interés en cada uno de los alumnos					
		Escucha a los alumnos					
		Motiva a los alumnos para que compartan sus ideas y/o pensamientos					
		Se abstiene de hablar de forma negativa sobre los alumnos/padres					
		Mantiene altas expectativas sobre los alumnos					
ESTRUCTURAL DEL CURRÍCULO	DE ORDEN	Se visualiza el uso de una planeación didáctica					
		Las acciones que se realizan denotan el aprendizaje esperado que se aborda					
		El docente tiene en cuenta los saberes previos del estudiante al abordar el aprendizaje esperado					
		Las actividades favorecen experiencias para el aprendizaje situado (situaciones o problemas de la vida cotidiana o del contexto)					
		El docente muestra dominio del tema que se aborda en el aprendizaje esperado					
		El docente favorece los aprendizajes individuales y colectivos (trabajo colaborativo)					
		Se desarrollan actividades donde se evidencia la correlación con otra asignatura, área o ámbito					
		Son claras las estrategias y actividades para alcanzar el aprendizaje					
		Utiliza materiales y recursos didácticos acordes a las actividades del aprendizaje esperado					
		Realimenta oportunamente para reforzar el aprendizaje esperado (retroalimentación)					
		La técnica o instrumento de evaluación es pertinente para evidenciar el logro del aprendizaje esperado					
Usa una herramienta de evaluación para valorar							



ENTREVISTA SEMIESTRUCTURADA A DOCENTES

Clave del docente entrevistado _____ Fecha: _____

Inserción docente en la institución escolar

- 1.- ¿Cómo se siente trabajando en esta institución educativa? ¿Por qué?
- 2.- ¿Cómo se inserta en la vida de la escuela?
- 3.- Esta escuela, ¿es una escuela para la vida? ¿por qué?
- 4.- ¿Hay algún documento que le soliciten o usted entregue de manera frecuente en la dirección de la escuela? ¿cuál o cuáles?

Historia de formación docente

- 5.- ¿Qué motivaciones o situaciones de vida lo llevaron a ser docente?
- 6.- ¿Cuál es su trayecto de formación académica?
- 7.- ¿Qué estrategias ha utilizado para profesionalizarse durante su ejercicio como docente?
- 8.- En su experiencia, ¿cómo se aprende a ser docente?

Resistencias docentes

- 9.- ¿Qué retos enfrenta en este campo de la docencia?
- 10.- ¿Cuáles son las mayores dificultades que enfrenta en su labor docente?

Currículo y contenido

- 11.- ¿Cuál es el propósito de su práctica docente?

12.- ¿Qué les ofrece a los alumnos para el logro de ese propósito? ¿cómo lo hace?

Práctica Docente

13.- ¿Cómo y en qué momento relaciona el currículo (Plan y Programas de Estudio) con su práctica docente?

14.- ¿Cómo se prepara para la realización de la práctica educativa cotidiana?

15.- ¿Cómo percibe a la planeación didáctica dentro de su práctica docente?

16.- ¿Elabora planeación didáctica? ¿cómo la hace? ¿con qué propósito?

17.- ¿Qué elementos curriculares considera al elaborar su planeación didáctica?

18.- ¿Qué elementos contiene su planeación didáctica?

19.- Las actividades que diseña, están basadas en algún método o metodología?

20.- ¿Ha modificado su manera de planear durante el tiempo que lleva en la docencia frente a grupo? ¿por qué? ¿A qué han obedecido estos cambios?

21.- ¿Que técnicas y estrategias utiliza para integrar la evaluación desde la planeación didáctica?

22.- ¿A qué estrategias recurre principalmente para enseñar?

23.- ¿Considera que desde la planeación didáctica que elabora y lleva a la práctica ofrece a los alumnos una educación de calidad?



ANEXO 3
GOBIERNO DEL ESTADO DE HIDALGO
SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
SEDE TULANCINGO, HIDALGO
MAESTRIA EN LA LINEA PRÁCTICA EDUCATIVA



Encuesta

Esta encuesta tiene el propósito de explorar los procesos del docente con respecto a la planeación didáctica. Por esta razón, es importante que Usted responda con toda sinceridad. Sus respuestas son anónimas, confidenciales y serán utilizadas sólo con fines de estudio.

DATOS GENERALES DEL INFORMANTE

Sexo	
Edad	
Formación Profesional	
Antigüedad en el servicio docente	
Grado que atiende	
Número de alumnos	
Tipo de planeación que realiza	Diaria Semanal Quincenal De bloque Otra (en este caso, especifique cuál):

Lea atentamente, reflexione y anote su respuesta de acuerdo con la siguiente escala: **siempre(4)** , **algunas veces (3)**, **casi nunca (2)**, **nunca (1)**

Indicadores / Escala	Siempre	Algunas veces	Casi nunca	Nunca
Tengo lista mi planeación didáctica antes de la interacción en el aula				
Recurro a diversos productos de planificación didáctica impresas en favor de la simplificación y ahorro de tiempo				

Elaboro planeación didáctica para cumplir con el requisito solicitado en dirección de la escuela				
Diseño una planeación didáctica acorde a las necesidades e intereses del grupo a mi cargo y de cada uno de los alumnos, a los recursos seguros disponibles, a los aprendizajes esperados y perfil de egreso del grado				
Cuento con conocimientos pedagógicos y didácticos así como las habilidades profesionales y creatividad suficientes al elaborar la planeación didáctica				
Considero en mi planeación la exploración de saberes previos, intereses y necesidades de los alumnos, como punto medular para conectar los nuevos saberes				
La planeación que realizo tiene como propósito ayudar a todos mis alumnos a desarrollar su potencial cognitivo, intelectual, personal y social				
Organizo las actividades de aprendizaje de diferentes formas y utilizo materiales diferentes, a modo que todos los estudiantes puedan acceder al conocimiento.				
Las actividades de la planeación favorecen un ambiente de interacción, trabajo colaborativo en equipos, binas así como el trabajo individual				
Las actividades planeadas son situadas (contextualizadas), en el marco de la cultura de los alumnos				
Al planear las actividades para el logro de un aprendizaje esperado, elaboro las características de los productos que espero logren los niños y diseño de manera simultánea cómo se medirá ese logro (herramienta de evaluación)				
Para evaluar a los alumnos los hago mediante un solo tipo de evaluación que mida el nivel de rendimiento del alumno				
Después de la aplicación de la planeación en el aula, realizó una retrospectiva de las acciones en la que reconozco mi nivel de eficacia docente en cuanto a la planeación y la puesta en práctica.				
La planeación que realizo me deja satisfecho como resultado de la aplicación en el aula				
La planeación es un diseño incompleto de lo que realmente sucede en la interacción en el aula				

¡Gracias por su participación!

Si desea hacer alguna precisión, contribución o aclaración, por favor regístrelo en este [espa](#)

ANEXO 4

Transcripción de Entrevistas y observaciones en el aula. Categorías preliminares.

Códigos: E (entrevista), O (observación) + letra clave del docente + fecha con dos dígitos (día, mes, año)

El docente en la institución escolar. Clima escolar	Historia de formación docente.	Retos y dificultades
<p>E6R190619 Llevo trabajando en esta escuela 12 años. De principio me sentía poca cosa en esta escuela, porque veía un trabajo impresionante en maestras ejemplares como X y sentía que tenía que esforzarme mucho. Aquí aprendí a ser mejor maestra, la escuela me lo demandaba, el director tiene mucho que ver en esto: es una organización bien bonita, en las diferentes cosas que se hacen, damos sugerencias en las reuniones... a veces alguna está enferma pero se entera de lo que se va a hacer...ya la vez mandando sugerencias, materiales, por what's, la evolución de la tecnología es una maravilla y más que se sepa usar para beneficio,; aquí se tiene mucho cuidado con la letra, ortografía, construcción lógico matemática con resoluciones de ejercicios del Gader que no se ve en los nuevos enfoques pero que da buenos resultados de aprendizaje.</p> <p>Es una escuela de devoluciones, retroalimentaciones, dialéctica donde se da lugar al aprendizaje motivado por las inquietudes de los alumnos: narcotráfico, huachicol. Parece que no aboradas los aprendizajes de los niños; pero sí aprenden y más. Ahora me falta completar programa, me atraso en historia y en otras asignaturas; pero gano mucho porque atiendo a lo que los niños demandan saber, a sus intereses.</p> <p>E4B220519 : Aunque llevo poco tiempo aquí, estoy contenta, sigo adaptándome y me ayuda mucho la actitud del director, porque amigas aquí no tengo. Es difícil pues no tenemos tiempo, apenas si para comer. El director nos motiva a hacer lo mejor que podemos en las</p>	<p>E6E120619 Soy docente más que nada porque fue lo que me ofrecieron mis papás. Me dijeron "te vas a ir a la normal, vas a ser maestra. Siento que me empezó a gustar y mucho, ya cuando estuve en la práctica, me empezó a gustar cuando me relacioné con los niños. Antes el ser maestra me era indiferente. Ahora, mi reto es que los niños aprendan y apliquen lo aprendido en situaciones nuevas, por eso les pongo retos desde pequeños...que busquen cómo resolverlos con lo que saben. El ejemplo mejor lo tenemos en el director. De él he aprendido mucho a ser maestra. El no critica, te acompaña en la práctica. No recuerdo cuántas veces ha estado en mi aula, con una estrategia novedosa para los niños, que encierra uno o varios aprendizajes que al captarlo yo, desarrolla mi creatividad para continuarla con otras actividades y entonces me doy cuenta de que ahora sí que soy maestra: investigo, invento, porque las necesidades de los niños van siendo diferentes... y aunque no tengo más preparación que la Normal y algunos diplomados, he aprendido con prácticas como ésta que te digo (E1Amapola120619).</p> <p>E3M290519 Con la preparatoria terminada, me casé con un maestro, yo quería ser maestra pero mi madre no me dejó porque decía que las maestras tenían mala reputación. No se si era</p>	<p>E5C120619El reto es que los niños diario aprendan algo, que se interesen por estar en la clase. Para mi la principal dificultad es que los papás no acompañen a sus niños en sus aprendizajes o no haya congruencia entre lo que aquí les oriento y lo que viven en casa, por ejemplo los valores, los hábitos, las normas.</p> <p>E3M29052019 El sistema educativo da por hecho que los docentes saben y se ahorran el explicar y dar orientaciones. Lo poco que sabemos es lo que entre todos logramos aprender en colegiado. Con eso que con las reformas cambian el nombre a los términos es un relajó, yo tengo la gramática antigua y ahora tengo que acostumbrarme a llamarles nexos, frases adjetivas, les digo que es lo mismo y que ahora le dan funcionalidad.</p> <p>E1L052019 Estar en el sistema de cuentas individuales; no alcanza para abonar. Hay una carga administrativa cada vez más grande.</p> <p>La dificultad más grande es la evaluación, me preocupa dar lo justo a cada alumno. Me falta preparación para elaborar registros como las rúbricas.</p> <p>Identificar las situaciones de cada niño es mi reto, pues</p>

<p>comisiones, hace propuestas, escucha nuestras ideas y nos echa porras en nuevas ideas a implementar...como la feria de matemáticas que acabamos de hacer y quedó tan bonita, ¡los niños se sentían motivados por los premios y jugaron muy bien! Acepto con agrado el grupo que me da porque aunque no revisa mi planeación, entra al salón y me apoya</p> <p>es una escuela de retos donde el maestro director nos da la confianza de trabajar lo mejor que podemos, y siempre nos motiva y nos acompaña cuando viene al salón</p> <p>¿Cómo se siente trabajando en esta escuela? Bien, todos nos respetamos y nos llevamos bien, nos apoyamos y el director es un gran líder que nos acompaña y forma parte de este equipo donde la misión es obtener los mejores resultados educativos.</p> <p>Me gusta la escuela y lo que aquí aprendo del director y las maestras de más experiencia; pero mi compañera y yo, preferimos ya no opinar o sugerir en las sesiones de Consejo Técnico Escolar (CTE) o en algunas reuniones donde se organiza algo que no está en la comisión donde estamos. Entre tantos que somos, creo que el director no se ha dado cuenta; pero pasan dos cosas: no nos escuchan o nuestras opiniones no valen la pena. Las maestras con más experiencia son muy buenas, pero a veces se olvidan de nosotras...</p> <p>E1E120619 (Menciona lo difícil que es insertarse en el mundo de la tecnología; sus hijas le han enseñado). Me siento muy a gusto, siempre motivada a dar lo mejor de mí para la escuela y ara que los niños aprendan. El ejemplo mejor lo tenemos en el director. De él he aprendido mucho a ser maestra. Él no critica, te acompaña en la práctica. No recuerdo cuántas veces ha estado en mi aula, con una estrategia novedosa para los niños, que encierra uno o varios</p>	<p>cierto, porque cuando entré a esta profesión, teníamos que estar bien arreglados, nada de minifaldas y con comportamiento intachable, sin saludo de beso a los maestros,era mal visto; y yo sigo esas normas. Nunca me verás con pants o pantalón de mezclilla aquí. Mi esposo me consiguió un interinato y empecé a trabajar como docente, tuve que aprender muchas cosas, pues me gustaba pero no tenía idea del significado de ser maestra. Mi esposo me decía como comportarme, qué hacer con los niños y también leía el programa para completar lo que tenía que hacer. Conté con un director que me apoyó mucho en como controlar disciplina, organizar el trabajo del aula, como enseñar algún contenido y yo empecé a leer mucho. Es diferente lo que yo aprendí en capacitación que lo que hago como maestra. También aprendí a evaluar. Aquí ya tenermos los rasgos y el puntaje, se evalúan: disciplina, asistencia, tareas, trabajo en el aula y exámenes</p> <p>E5 Muchos de mis familiares son docentes. Me sentí motivado por mi hermano mayor, es luchón, le gusta la política en este ámbito. Esta profesión da una seguridad laboral. De repente me preguntó y creo que no nací para esto. También me habría gustado ser policía federal.</p> <p>E2T050619 Tengo 48 años. Soy grande de edad, pero me siento innovadora. Llevo 9 años en esta escuela como maestra frente a grupo con plaza; pero 15 en esta escuela. Siempre me gustó compartir con los niños, jugaba a la maestra desde niña. Como adolescente era rara porque me gustaba reunir a los niños, jugaba con ellos, les contaba cuentos, etc. Estudie primeros auxilios en la Cruz Roja, me gustó mucho. Estudié cuatro semestres de medicina, que abandoné por situaciones personales. Después, como madre de familia apoyaba en esta la escuela a calificar, cubría necesidades de práctica frente a grupo; el director me veía en la práctica en los salones donde sustituía a algún maestro y le gustó; trabajé desde entonces con humanismo. Conocieron mi trabajo. Fue él, quien me invitó y motivó a entrar a estudiar la licenciatura en Ciencias de la Educación, me ofreció su apoyo y lo hice gracias a él, desde luego, a mi capacidad y me familia que me apoyó para lograrlo. Me encanta la carrera docente. Aquí cubro además funciones de primeros auxilios y atiando a los niños que se sienten mal. Soy todóloga.</p> <p>E4R19062019Nunca me imaginé de otro modo, siempre quise serlo, aún ahora no me imagino haciendo otra cosa. Empecé como maestra como a los 10 años en mi casa, mis vecinos me llevaban a los niños que no podían con la tarea, en la escuela primaria me dejaban a "cuidar" a los niños cuando la maestra no estaba y secundaria, yo</p>	<p>no todos son iguales. También necesito siempre actualizarme y por el momento no puedo pues tengo tareas de mi familia que cumplir. Y con la reforma ya no supe de actualizaciones. Creo que no hay más apertura para aprender. Antes si había cursos presenciales.</p> <p>E3M29052019 Creo que a la formación docente, le ha faltado orientación. Es difícil desglosar el aprendizaje esperado con las actividades en su momento. No hay un liderazgo para planear. Bajo la planeación de internet; pero quienes las hacen piensan en que se tiene todo, están hechas para alumnos de grandes ciudades y ponen recursos que no se tienen (interrumpe porque los niños entran, les dice que ya se van al recreo, que se lleven lunch, dinero, que no corran), sacamos copias fotostáticas. Las adaptaciones que hago no las anoto en la planeación, para qué si ya tengo lo que necesito.</p>
---	--	--

<p>aprendizajes que al captarlo yo, desarrolla mi creatividad para continuarla con otras actividades y entonces me doy cuenta de que ahora sí que soy maestra: investigo, invento, y aunque no tengo más preparación que la Normal y algunos diplomados, he aprendido con prácticas como ésta que te digo; y nos motivamos más cuando sabemos que la escuela ha ganado algún reconocimiento, como la olimpiada del conocimiento.</p> <p>E2050619</p> <p>Aquí trabajamos con altruismo, todos nos ayudamos en los proyectos, aunque <i>no te toque</i>... sabemos ser compañeros y se hace por la escuela. El director es una cabeza bien puesta. El está incondicionalmente en el equipo. No me iría a trabajar a otra escuela. Aquí me formé y sigo aprendiendo, del director y de mis compañeras. No hay egoísmo. Esta escuela me siento con un confort tremendo. El director nos da libertad de cátedra y con esa confianza de que en las aulas se trabaja, venimos con el fin de que los niños se lleven algo nuevo, como facilitadores de aprendizaje. Aquí estudiaron mis hijos. El director una persona humanista, un líder que confía en nosotros, nos aconseja de acuerdo a lo que considera que está bien.</p> <p>Me encanta esta escuela, aquí se educaron mis hijos y tengo aquí 4 años con plaza y 5 de contrato.</p> <p>En la escuela donde trabajo en la mañana nos ponen un frenito, no tenemos libertad, me siento acorralada, en una cárcel.</p> <p>E3290519 Con cambio de chip, de directora a docente. Yo viví la transformación de la escuela y tengo un gran compromiso por los años de trabajo en este lugar. Tenemos un buen líder; siempre nos acompaña en los proyectos escolares, nos apoya y hay actividades de proyección a la comunidad que dan prestigio a todos los docentes.</p> <p>E5.07052019 Es un turno bueno; aunque no me rinde la mañana, me siento bien. Todos trabajamos con sensibilidad, humanidad, respeto, tolerancia y compañerismo, intentando</p>	<p>ayudaba a mis compañeros cuando algo no entendían, yo estudiaba un poco más y les explicaba. Soy maestra normalista.</p> <p>Trayectoria de formación profesional</p> <p>E1E120619 Solo tengo la normal básica (1977-1981), hice todos los cursos de PARE. Estos me hicieron ser más consciente de mi práctica. Los cursos centrados en la integración educativa me ayudaron mucho, pues siempre tenemos alumnos con NEE y yo tomaba las estrategias para que los niños pudieran acceder al aprendizaje. Tomé un diplomado de este tema en el Tecnológico de Monterrey. En este curso aprendí a usar la computadora, ahora la utilizo para buscar materiales didácticos, cambié del papel calca a la copiadora y la maravilla es el internet. Seleccione ejercicios con base en el programa. Hay una página que se llama Material Educativo o Maestra Primaria y allí aparecen materiales de bloque, elijo los que me sirven y los adapto. Tomo todos los de actualización; me quedé en el cuarto semestre de normal superior. La práctica diaria me ha formado, el compartir con los compañeros, cuando escucho alguna sugerencia o estrategia que me parece interesante, la pongo en práctica y la mejoro.</p> <p>E3M29052019 Entré a capacitación que después cambió a mejoramiento profesional. Esa fue toda mi preparación académica. La reforma del 93 y carrera magisterial fueron oportunidades de capacitarme sin estar en una institución. Aprendí mucho en ese tiempo en los círculos de estudio que hacíamos por las noches para prepararnos para los exámenes. Lo que aprendía lo aplicaba en mi grupo. Leía mucho, compraba libros, me hice autodidacta por la necesidad de saber más para mejorar mi práctica. Aprendí también muchas cosas de manualidades.</p> <p>E5L070519 Normal Superior de Hidalgo. Fue director comisionado y le gustó el manejo de la dirección. Para profesionalizarse aprovecha el contacto entre pares, los talleres de actualización, la experiencia en la práctica, leer los programas de estudio</p> <p>E4MT05062019 Aquí me dieron mi primer contrato. Hice la licenciatura motivada por el director. Cuando la terminé, hice mi examen que pasé y aquí me asignaron; si se me permite aquí seguiré.</p>	
--	---	--

<p>dar el extra. Confío en la institución por la confianza que recibo del director. Es una escuela donde se combina el ruido y la concentración</p> <p>E2050619</p> <p>INSERCIÓN EN LA VIDA ESCOLAR</p> <p>E329052019 Escucho, me adapto para no conflictuar situaciones. Con algunos compañeros me llevo bien. Otros con recelo. Acostumbro a corregir (ortografía, dicción) y eso es mal visto. Trato de llevar una relación de respeto. Los actos de molestia son involuntarios.</p> <p>E070519 Cumpló con mi función como docente, con mi comisión de acción social; me involucro en las actividades, apoyo y tomo decisiones cuando se necesita.</p> <p>E3ME29052019 ¿Es una escuela para la vida?</p> <p>No del todo. Se disminuye mucho tiempo de la práctica. Lo social gana tiempo y se pierde lo más importante que son el desarrollo</p> <p>de conocimientos. Aquí no hay tiempo para que todos los niños lean o escriban.</p> <p>E51070519 Me involucro en las actividades, apoyo y tomo decisiones cuando se necesita... En Consejo Técnico, todos participamos bien, hablamos de las experiencias vividas, propuestas, dispuestos todos a dar más, el director conduce muy bien las sesiones, quita la paja y nos concentramos en los problemas que tienen los niños para aprender y en los que tenemos nosotros para enseñar (se sonríe). Se de escuelas que terminan bien rápido sus sesiones. Nosotros no nos damos cuenta del paso del tiempo. Cuando nos damos cuenta, ya es bien tarde. Es interesante.</p> <p>(05) Por una parte si porque se atiende a los problemas e intereses de los niños basados en su realidad; pero falta prepararlos de manera sistemática en matemáticas,</p>	<p>Inicié la maestría, llegué al cuarto módulo; pero por las presiones del doble turno y los asuntos familiares la tuve que dejar. Primero mi trabajo y mi familia. Aspiro a seguir estudiando algo en valores, fisioterapia.</p> <p>E6RM19062019 Estudié en la Normal “Benito Juárez” en 1987 de Pachuca. Salí con plaza, en una escuela a 4 horas de Tenango al año (1987); el camino era vereda empinada y lodosa, tan alta que a mi compañera se le cayeron las uñas. Arriba vi unos fósiles impresionantes, fue una maravilla. La comunidad es La Reforma. Allí trabajé en escuela bidocente. Fue un año genial. Confirmé que los niños son como ángeles hermosos, impredecibles. Lo que hagas y estás consciente de que lo tienes que hacer hazlo. Me fui a la Normal Superior a Querétaro. Durante como 6 años no hice nada, me casé y luego hice la maestría en Ciencias de la Educación en la Alfonso Cravioto.</p> <p>La curiosidad es otro elemento de formación profesional, pues me lleva a investigar, relacionar, inventar; aunque por mi enfermedad (diabetes) siento que ha decaído en mí un poco, he perdido un poco la capacidad visual; siento que si renunciara a la escuela, me muero. Mi vida en el entorno fuera de la familia, es la escuela.</p>	
--	---	--

CLIMA DEL AULA	FORMACIÓN PROFESIONAL
<p>EL070519Establezco una buena relación con los alumnos y los padres. A ambos les doy atención personal (de persona a persona) cuando se requiere. Recuerdo a mis maestros que hasta me golpeaban y yo no quiero eso para mis alumnos. Escucho sus problemas y hasta puedo ser light,pero con trabajo, amistad y cumplimiento.</p> <p>(OT) Los alumnos respetan a la maestra y participan con confianza en la sesión, ella los escucha: “yo se el nombre de una persona, doña Viki, se cayó y se la llevó la cruz roja”. La maestra -bien- pasa a anotar el nombre. Pide a otro alumno que pase a escribir un nombre... _¿qué quieres decir?_ ah! Te faltan dos letras, fíjate.</p> <p>Los niños respetan el turno para participar se muestran interesados en las actividades, las realizan en diferentes lapsos de tiempo. La maestra cuando ve que la mayoría termina, apresura a los que faltan.</p>	<p>E3M290519 Se aprende con la práctica, de la experiencia de otros, de las supervisiones cuando son de acompañamiento no de sanción. Me parece que lo básico es que el alumno logre escribir, redactar y comunicar pero bien, con lo que antes llamábamos gramática, para que construya lo que necesita decir y que hilen para escribir, inventar, motivándolos diciéndolos que si pueden. Nos ayudan las prácticas sociales del lenguaje. Cuesta trabajo porque a veces no tienen los conocimientos previos para lograrlo. También leo. Con ellos, que lean, que comprendan lo que leen para lo cual les hago preguntas ¿qué dice que tienes que hacer? ¿Cómo lo vas a hacer? ¿qué entendiste de lo que leíste? El programa tiene un fin y nosotros tenemos que cumplir, aunque cuesta mucho trabajo, porque se nos van los “famosos verbos operativos”, si dice describe, en la planeación a veces no logramos aterrizar; hago otra cosa y cuando vuelvo a leer, lo que hice no tiene nada que ver con lo descrito en el aprendizaje esperado.</p> <p>E5070519 aprendí a ser maestro realmente en la práctica. De la escuela no recuerdo haber aplicado nada. También he aprendido de otros colegas. Lo que considero que me puede funcionar, lo hago.</p> <p>E6RM19062019 La normal y demás escuelas son solo una parte de la formación. La formación en la docencia la hace la práctica. He aprendido que la evaluación lo es todo, que los niños mismos evalúen lo que aprenden, ellos son más justos que uno. Hago que se coevalúen y funciona muy bien; cuando evalúas cómo están al principio y evalúas al final haces hallazgos monumentales.</p> <p>E5E120619Aprendí con los niños a ser maestra, en las diferentes localidades aprendes de la diversidad de necesidades de los niños, su visión del mundo, su capacidad de asombro al conocer lugares nuevos, eso me incitó a dar todo porque los niños supieran más cosas y aprendieran. Trabajé en varias comunidades hasta llegar al municipio de Tulancingo. El compartir y ver la práctica de las compañeras de más años que no fueron egoístas que me orientaban cuándo les preguntaba ¿usted como enseña esto? Siempre lucho por ser dedicada, a centrarme en mi misión. En una escuela donde los maestros perdían mucho el tiempo, primero hice lo mismo que ellos; pero después, al ver a un niño caminar con su mochila hacia su casa, me dije ¿qué aprendería hoy este niño? NADA. A partir de ese día, sin importar las críticas de mis compañeros, no salía de mi salón durante el tiempo de clase a menos que fuera necesario y así empecé a ver frutos, que era lo que los niños aprendían y de verdad, eh, no salgo de mi salón si no me llaman, me dedico a ellos y la ganancia es cuando veo que hay frutos y no por la calificación...</p> <p>Como te digo, llegar a esta escuela fue otra cosa, desde el primer momento fue un gran compromiso por el recibimiento del director, ofreciéndome apoyo, con libertad de enseñanza en mi grupo, me fortalecí mucho al interactuar con las maestras que ya estaban, me orientaron, me apoyaron, dicen que aprendieron también de mi pero yo de ellas más. Yo les digo a las jóvenes, si necesitan mi opinión o apoyo en su aula o lo que sea, me</p>

	la pidan. Yo la pedí en su momento y me la dieron... aún pido apoyo
Currículo y resistencias	Práctica Docente
<p>E4R190619 falta el proceso de matemática con un sustento para la construcción de herramientas, que les permita resolver el examen de la secundaria, de la universidad. Los procesos de esta construcción se anulan con los nuevos enfoques, desde el 2011. Si esta "chido" que busquen sus estrategias de solución para los retos, pero no sistematizan los procesos, te das cuenta de que el niño no suma, no resta.</p> <p>Siento que el hilo de una buena apropiación para lograr aprendizajes en los niños se rompió al querer romper el paradigma de que las habilidades sistematizadas para la aplicación eran cosa obsoleta. Esa tendencia de ya no memorizar tablas, propiedades de los algoritmos, fórmulas, fue como si quitaras los números y la lógica.</p> <p>Fue padre la ruptura en cuanto a la escritura porque se precisaron los propósitos de ésta porque florece al producir, tomar placer por leer.</p> <p>Se mantiene el nivel porque habemos maestros necios que todavía damos bases a los niños para leer, para escribir, para reflexionar las matemáticas, siempre acompañando la memorización de tablas, resolución de operaciones con límites de tiempo pero también generas la reflexión, con herramientas y otros materiales, como el contador o el cuadro número, el planteamiento de un problema; de lo contrario se la pasarían los niños "construyendo".</p> <p>EM290519 Los programas están muy cargados, tiene muchos contenidos cargados. Matemáticas tiene demasiados aprendizajes esperados, tiene 180 y tantos; hay que irlos conjuntando y acomodando en la planeación para tratar que los niños los comprendan.</p> <p>Para nosotros los maestros las reformas han dado al traste: carrera magisterial era un motivo para mejorar en todo: planeación, práctica, evaluación; teníamos mejores resultados en enlace. Ahora no sabemos ni lo que hacemos ni cómo lo hacemos (no se entienden los proyectos por el docente) y con tanto que contiene el programa.</p> <p>Aquí se quita el tiempo para el contenido curricular. Por más que me esfuerzo, los grandes cambios que se esperan, no se reflejan, parece que estoy jugando a la escuelita.</p>	<p>E4R190619 Hago de mi práctica un trabajo muy dinámico. 8 tipos de ejercicios para fortalecer aprendizajes utilizando materiales extras.</p> <p>Hay un choque con los maestros recién egresados. Finalmente es una política para que los maestros bajemos la guardia y luego los padres nos culpen de que sus hijos no aprenden,.</p> <p>Los niños no están accediendo ahora a los aprendizajes. Se están dejando absorber por situaciones que se viven en el contexto social.</p> <p>Y además por la ruptura que ya te explico. Pero se siente una satisfacción tremenda cuando notas que han aprendido algo que no comprendían o que han modificado su forma de ser con sus compañeros.</p> <p>Centro mi práctica en los niños, proporcionando andamiaje para que todos vayan mejorando. Me limito en los materiales por dinero, me falta.</p> <p>Por su situación los niños no pueden traerlos, me ata de manos al conocer los problemas que atraviesan los niños. Tengo que trabajar</p> <p>a partir de los niños, de lo que necesitan: un abrazo, una palabra.</p> <p>E5L070519 No me alcanza el tiempo para la práctica por las clases extras. Utilizo copias pues pierdo tiempo con que los niños escriban,</p> <p>casi no lo hacen. La verdad no leo ni pongo en práctica las orientaciones didácticas. Sólo veo las intenciones didácticas de los libros en</p> <p>relación con los aprendizajes esperados para la práctica. La práctica me fue haciendo maestro. Echo mano de lo que me funciona. Trato</p> <p>de que lo que aprendan lo apliquen con situaciones matemáticas como "La tiendita" con un contexto real, aprovechando por ejemplo</p> <p>las kermeses. Cuando era director comisionado, sentía que la práctica no funcionaba, no tenía un orden en las actividades. La práctica</p> <p>es una tarea compleja con dificultades. Necesito cambiar mi práctica a partir de mí mismo.</p>

	<p>E2T050619 Mi práctica es relacionada siempre con los conocimientos previos y con lo que están viviendo así como por medio de retos, acostumbrarlos a afrontar y solucionar retos. Por ejemplo, si está lloviendo aprovecho para ver los recursos naturales, el ciclo del agua.</p> <p>Soy exigente, pero nunca les tachó sus trabajos, los motivo a que corrijan. En los primeros años ellos todo absorben como esponjitas.</p> <p>Llevo todos los días materiales que diario estoy elaborando a las doce u once de la noche. El libro del maestro es una maravilla, porque</p> <p>dice todo lo que debemos saber y hacer. No transmito conceptos, doy significados para que ellos construyan conceptos.</p> <p>En matemáticas me gusta que aprendan el cálculo mental con sentido de número; no dejo de largo la memorización porque es una herramienta. Manejo la situación de estímulo respuesta, si prometo algo, lo cumplo. Con la práctica en todos los grados me doy cuenta que todos los temas</p> <p>están articulados como en un hilito, dependiendo de los grados, de menor a mayor, se va haciendo más compleja. Se el nivel de complejidad en cada grado y no puedo fallar: los niveles de lectura, en naturales desde el contexto, si quiero que lea, yo le leo con interés, con estrategias, por ejemplo la lectura por episodios.</p> <p>. Ahorita que veo el cuadro multiplicativo, me doy cuenta sobre lo que no entienden y regreso a orientar "la fila es la línea horizontal, vean, como si mirara al horizonte (extiende brazo y mano y dirige su mirada hacia el desplazamiento), los paso al pizarrón y la columna es...) A veces correlaciono o vinculo contenidos de las asignaturas: el contexto del mercado: frutos, elementos naturales con los procesos de resolución de problemas, ahora vamos a ver de dónde vienen esos productos; y La TRANSVERSALIDAD: respeto, respeto a la lengua, la ética. El grado que más me parece interesante es el 3° porque si los niños hacen un excelente tercero, no se les dificultan los aprendizajes de cualquier grado. Los aprendizajes esperados nos llevan de la mano en cualquier grado. Este enfoque de las competencias, yo lo reconozco y trabajo en ello, es el tipo de aprendizaje que los niños necesitan para salir adelante</p> <p>Por un lado los jalo, por otro los consiento, de acuerdo a las circunstancias.</p> <p>A veces registro la vinculación en las observaciones o lo anoto en otra libreta cuando esa vinculación me permitió cubrir totalmente otro aprendizaje esperado, pero en la planeación ya no lo anoté.</p>
--	--

Anexo 5



Anexo 6



Anexo 7

ESC. PRIM. VESPERTINA CUARTO GRADO GRUPO A
PRIMER TRIMESTRE BLOQUE 1 SEMANA 3

DESARROLLO DE ACTIVIDADES DE LA SECUENCIA	
INICIO	<ul style="list-style-type: none"> Los niños, con apoyo del profesor, planearán la exposición de sus temas, para lo cual tendrán que hacer un guion en el que ordenen las preguntas y respuestas breves que les servirán de apoyo. También tendrán que elaborar láminas con encabezado, frases resumidas e ilustraciones. Verificarán que el contenido de las láminas sea congruente.
DESARROLLO	<p>Elaborarán las láminas suficientes para el contenido de la exposición.</p> <ul style="list-style-type: none"> Acordarán el tiempo que durará cada exposición. Cada equipo realizará su exposición, basándose en los tiempos establecidos y responderán las preguntas que tengas los compañeros o el maestro. En caso de conocer una respuesta tendrán que recurrir a los libros, nuevamente, para localizar la respuesta. Durante la semana los niños tendrán alrededor de hora y media de lectura grupal, divididas por lapsos de entre 5 y 10 minutos por niño. En esta semana podrán dedicarle este tiempo a la lectura de materiales para la exposición.
CIERRE	<p>Por equipos, redactarán un texto utilizando como base la información que recabaron para dar respuesta a las preguntas que se plantearon al principio del proyecto y las que surgieron durante la exposición. Revisarán que la redacción sea coherente y clara, en caso de ser necesario realizarán las modificaciones necesarias. Elaborarán, también, un cartel en el que incluyan la información de la exposición y los colocarán en lugares visibles de la escuela.</p>

DESAFÍOS MATEMÁTICOS	
LECCIÓN	8. Y ahora, ¿cómo va? 9. ¿Cuáles faltan?
TEMA	Números y sistemas de numeración
CONTENIDOS	Identificación de la regularidad en sucesiones compuestas con progresión aritmética, para encontrar términos faltantes o averiguar si un término pertenece o no a la sucesión.
INTENCIONES DIDÁCTICAS	<ul style="list-style-type: none"> Que los alumnos identifiquen la regularidad en una sucesión compuesta formada por figuras. Que los alumnos reconozcan la regla de variación en una sucesión compuesta formada por números, ya sea creciente o decreciente e identifiquen los elementos faltantes o siguientes.
COMPETENCIAS QUE SE FAVORECEN	<ul style="list-style-type: none"> Resolver problemas de manera autónoma Comunicar información matemática Validar procedimientos y resultados Manejar técnicas eficientemente
ESTÁNDARES CURRICULARES A TRABAJAR	<p>SENTIDO NUMÉRICO Y PENSAMIENTO ALGEBRAICO Resuelve problemas aditivos con números fraccionarios o decimales, empleando los algoritmos convencionales.</p> <p>ACTITUDES HACIA EL ESTUDIO DE LAS MATEMÁTICAS Desarrolla un concepto positivo de sí mismo como usuario de las matemáticas, el gusto y la inclinación por comprender y utilizar la notación, el vocabulario y los procesos matemáticos.</p>

DESARROLLO DE ACTIVIDADES DE LA SECUENCIA				
INICIO	<p>Llevarán a cabo la consigna de la lección "Y ahora, ¿cómo va?" En equipos de tres, analizarán, discutirán y posteriormente resolverán los ejercicios.</p> <table border="1" style="width: 100%; border-collapse: collapse;"> <tr> <td style="width: 33%; padding: 5px;"> <p>Encontrarán los elementos faltantes en las siguientes sucesiones.</p> </td> <td style="width: 33%; padding: 5px;"> <p>Encerrarán en un círculo las figuras que forman parte de la sucesión anterior e indicarán qué lugar ocupan.</p> </td> <td style="width: 33%; padding: 5px;"> <p>¿Qué elementos faltan en esta sucesión? Los dibujará en su libro.</p> </td> </tr> </table> <p style="text-align: right; margin-top: 10px;">Estas figuras forman parte de la sucesión anterior; anotarán qué lugar ocupan.</p>	<p>Encontrarán los elementos faltantes en las siguientes sucesiones.</p>	<p>Encerrarán en un círculo las figuras que forman parte de la sucesión anterior e indicarán qué lugar ocupan.</p>	<p>¿Qué elementos faltan en esta sucesión? Los dibujará en su libro.</p>
<p>Encontrarán los elementos faltantes en las siguientes sucesiones.</p>	<p>Encerrarán en un círculo las figuras que forman parte de la sucesión anterior e indicarán qué lugar ocupan.</p>	<p>¿Qué elementos faltan en esta sucesión? Los dibujará en su libro.</p>		

Zilve barta Introducción	Zilve barta Desarrollo	Zilve barta Conclusión	Zilven barta Tardis y gráficas
<p>Una encuesta tiene algunas características que ayuda:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Solicitar a los alumnos que en su cuaderno elaboren un esquema de informe de resultados exhibiendo en qué consiste cada parte. El esquema de cada parte. • Dar lectura a las partes que tiene un INFORME O REPORTE: introducción, desarrollo y conclusiones. Posteriormente comentaran en grupo de los alumnos, ¿cómo organizar las respuestas?, etc. • Grupalmente comentaran sobre los resultados de la encuesta inicial: ¿cuántos alumnos participaron?, ¿cuántos permisos tiene la mayoría Grupalmente comentaran sobre los resultados de la encuesta en grupo. • Comparar los resultados en grupo. • Cada equipo elaboraran sus preguntas abiertas o cerradas y las abjica a sus compañeros. • Preguntar a los niños y niñas. • Elaboraran una encuesta para conocer los gustos de los alumnos de lo que me gusta y me gusta es diferente a lo que me gusta. • Conclusiones de las actividades de encuesta se pueden elaborar preguntas de los tipos de respuestas: abiertas y cerradas. • Revisar los dibujos los ejemplos que vienen en el libro. • Grupalmente comentaran acerca de las preguntas abiertas y cerradas y escribir algunos ejemplos. <p>INVESTIGAR acerca de las preguntas abiertas y cerradas que se encuentran diferentes:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Comentaran el motivo de la existencia de las preguntas diferentes. • frecuencia de cada pregunta y su gráfica. • Aplicaran las mismas preguntas a los alumnos. Realizaran el curso y anotaran los datos en un libro que debe de haber elaborado la tabla de que se presenten. • Leer y comentar grupalmente sobre los resultados de la encuesta abjicada en la encuesta permisos tiene, y las gráficas de resultados. Página 158. <p>Informe de resultados. Página 158.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Elaboraran una definición global acerca de lo que son las encuestas y su utilidad. • Leer y comentar sobre la encuesta presentada en el libro de texto. Página 157. acerca de información familiar y en conjunto donde viven se presenten la información obtenida, etc. • Comentaran grupalmente acerca de las encuestas. ¿para qué sirven las encuestas? ¿cómo tipo de preguntas incluir una encuesta?, ¿cómo lo que conocen los niños. Página 157. <p>SECUENCIA DE ACTIVIDADES</p> <ul style="list-style-type: none"> • Leer y leer de los libros de los niños con relación (en campo, algunos otros). • Signos de interrogación en preguntas. • Diferencia entre preguntas cerradas y abiertas. <p>Aspectos importantes y sencillos</p>			
3 Sesión			
5 Sesión			
1 Sesión			

Anexo 9

The screenshot displays the 'mejora tu escuela' (improve your school) website interface. At the top, there is a navigation bar with the logo and four steps: 1 CONOCE, 2 COMPARA, 3 CALIFICA, and 4 MEJORA. Below this, a breadcrumb trail shows the path: Escuelas > Hidalgo > Tulancingo De Bravo > Rafael Ramirez.

The main header for the school 'Rafael Ramirez' includes a school icon, the name 'Rafael Ramirez', and the text 'Posición estatal 200 de 2,509'. To the right, it indicates the school type 'Vespertino' and a 'Comparar' button.

The central area features a map on the left and a 'Califica tu escuela' (Rate your school) section on the right. The map shows the school's location with a green pin. The 'Califica tu escuela' section contains the following details:

- Clave: 13DPR1076X
- Nivel: Primaria
- Turno: Vespertino
- Pública
- Teléfonos: 7757531378
- Calle: Calle Manuel Fernando Soto 206
- Municipio: Tulancingo De Bravo
- Localidad: Tulancingo
- Entidad: Hidalgo

Below the map and details, there are statistics: 'Número de alumnos' (Number of students) is 390, 'Total de personal' (Total staff) is 17, and 'Grupos' (Groups) is 12.

On the right side, there is a 'Semáforo de Resultados Educativos' (Educational Results Traffic Light) section with two tabs: 'PLANEA' and 'ENLACE'. The 'ENLACE' tab is active, showing a traffic light with four levels: 'Excelente' (green, checkmark), 'Bien' (yellow, checkmark), 'De panzazo' (orange, X), and 'Reprobado' (red, X).

At the bottom of the page, there is a purple bar with a hand holding a coin icon.