

USO DE ESTRATEGIAS DE ENSEÑANZA PARA MEJORAR EL PROMEDIO EN EL BACHILLERATO

FERNANDO RODRÍGUEZ CARRILLO
LAURENCIA BARRAZA BARRAZA



LÍNEA EDITORIAL

TESIS DOCTORALES

ISBN: 978-607-9003-19-7



9 786079 003197

**USO DE ESTRATEGIAS DE ENSEÑANZA PARA MEJORAR EL
PROMEDIO EN EL BACHILLERATO**

FERNANDO RODRÍGUEZ CARRILLO

CECyTED – IUNAES – ReDIE

LAURENCIA BARRAZA BARRAZA

CAM – IUNAES – ReDIE

Primera edición: Marzo **2015**
Editado en México
ISBN: 978-607-9003-19-7

Editor:
Instituto Universitario Anglo Español

Línea Editorial:
Tesis Doctorales

No está permitida la impresión, o reproducción total o parcial por cualquier otro medio, de este libro sin la autorización por escrito de los editores.

Diseño de portada
Zacarías Luna Fraire

TABLA DE CONTENIDO

LISTA DE TABLAS	viii
LISTA DE FIGURAS	xii
PRESENTACIÓN	xiv
INTRODUCCIÓN	xvi
CAPÍTULO I	1
LA EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR EN LOCALIDADES RURALES	
Perspectivas de la educación	2
Contexto de la investigación e identificación de la idea inicial	5
Preguntas y objetivos	13
Importancia de la investigación	14
CAPÍTULO II	17
ABORDAJE METODOLÓGICO	
Delimitación del tema	18
El método de investigación- acción en el enfoque de la investigación cualitativa	20
Investigación cualitativa	21
El método de la investigación – acción en la teoría socio crítica	22
Técnicas para conseguir datos en la investigación – acción	27
Diario	27
Perfiles	27
Análisis de documentos	27
Datos fotográficos	28
Grabaciones en cinta magnetofónica y en video y transcripciones	28
Utilización de externos	28
Entrevistas	28

El comentario sobre la marcha	29
El estudio de seguimiento “convirtiéndose en sombra del observador”	29
Listas de comprobación, cuestionarios e inventarios	29
Triangulación	30
Informes analíticos	30
Participantes en la investigación	31
Características de los participantes	31
Características del contexto de los participantes	33
Credibilidad de la investigación	33
Sobre credibilidad	34
Sobre transferencia	35
Sobre dependencia	36
CAPÍTULO III	37
RECONOCIMIENTO DE LA PRÁCTICA DOCENTE	
Objetivo	37
Preparación e implementación del diagnóstico	40
Introducción al análisis de la práctica docente	42
Informe analítico de la introducción al estudio de la práctica docente	44
Dimensión personal	45
Informe analítico de la dimensión personal	48
Dimensión institucional	51
Informe analítico de la dimensión institucional	55
Dimensión interpersonal	56
Informe analítico de la dimensión interpersonal	60
Dimensión social	61
Informe analítico de la dimensión social	68
Dimensión didáctica	70
Informe analítico de la dimensión didáctica	90
Dimensión valoral	91

Informe analítico de la dimensión valoral	97
Relación pedagógica	97
Informe analítico de la relación pedagógica	103
Conclusiones del análisis de la práctica docente	103
Problema a resolver	106
Comprobando la situación problemática	107
Análisis de los cuestionarios para profesores y alumnos	107
Análisis del cuestionario para profesores	108
Análisis del cuestionario para alumnos	113
Comentarios finales	119
Hipótesis de acción	121
CAPÍTULO IV	122
DE LA REVISIÓN DE LA LITERATURA A LA PROPUESTA DE	
INTERVENSIÓN	
Definición de conceptos	122
Aislamiento docente	127
La relación interpersonal entre docentes	129
La colaboración entre docentes	131
El director como dinamizador de las actividades escolares	132
Construyendo el trabajo colegiado en la escuela	134
El trabajo colegiado como forma de organización docente	135
Modalidades para trabajar en forma colegiada	136
Condiciones para el trabajo colegiado	137
Razones para las que sirve el trabajo colegiado	139
Problemas para trabajar colegiadamente	142
Algunas formas desajustadas de la colaboración	144
Revisión de investigaciones previas	145
Estrategias de enseñanza	159

Definición de conceptos	159
La importancia de planear una clase	161
Clasificación de las estrategias de enseñanza	163
Investigaciones previas	164
El objeto de estudio en el marco de la política educativa	166
Santo Domingo, República Dominicana 2000. Marco de Acción Regional	167
Reforma Integral de la Educación Media Superior en México	168
Ley de educación del estado de Durango	169
CAPÍTULO V	171
PROPUESTA DE INTERVENSIÓN: USO DE ESTRATEGIAS DE ENSEÑANZA PARA MEJORAR EL PROMEDIO ESCOLAR	
Negociaciones	173
Recursos	174
Marco ético	174
Estructura del plan general de acción	175
Presentación de la propuesta	175
Contenido	176
Actores	177
Organizador gráfico de la propuesta de intervención	178
CAPÍTULO VI	181
APLICACIÓN Y EVALUACIÓN DE LA PROPUESTA	
Implementación del plan general de acción	181
Revisión de la implementación y sus efectos	181
Instrumentos para la generación de datos	189
Cuestionario para profesores y alumnos	190
Cuestionario para profesores, primer parcial	191
Cuestionario para alumnos, primer parcial	194

Comentarios, primer parcial	201
Cuestionario para profesores, segundo parcial	208
Cuestionario para alumnos, segundo parcial	209
Comentarios, segundo parcial	215
Cuestionario para profesores, tercer parcial	219
Cuestionario para alumnos, tercer parcial	221
Comentarios, tercer parcial	229
Comentarios generales	232
Resultados	233
Evaluación de la propuesta	246
CONCLUSIONES DE LA INVESTIGACIÓN	248
Análisis por categoría	249
Sobre estrategias de enseñanza más utilizadas por los docentes	250
Sobre estrategias de enseñanza que funcionaron	251
Sobre estrategias de enseñanza que no funcionaron	253
Sobre la percepción de los alumnos en relación con las estrategias de enseñanza utilizadas por los docentes	255
Sobre la percepción de los docentes en relación al trabajo colegiado	257
Líneas futuras de investigación	269
REFERENCIAS	271
ANEXOS	278

LISTA DE TABLAS

No.	NOMBRE	Pág.
Tabla 1.	<i>Procedimiento para asignar calificación</i>	9
Tabla 2.	<i>Promedios del primer semestre de la generación 2009 - 2012</i>	12
Tabla 3.	<i>Promedios del segundo semestre de la generación 2009 - 2012</i>	12
Tabla 4.	<i>Promedio del tercer semestre de la generación 2009 – 2012</i>	13
Tabla 5.	<i>Cronograma de actividades</i>	42
Tabla 6.	<i>Ser y quehacer del maestro</i>	43
Tabla 7.	<i>Claro oscuro de la profesión docente, en opinión de los profesores</i>	44
Tabla 8.	<i>Aspectos que identifican la situación del docente de EMSaD</i>	45
Tabla 9.	<i>Influencias en la elección del ejercicio docente</i>	47
Tabla 10.	<i>Cómo nos perciben los alumnos</i>	47
Tabla 11.	<i>Agenda semanal docente 1(g)</i>	48
Tabla12.	<i>Agenda semanal docente 2(i)</i>	48
Tabla 13.	<i>Agenda semanal docente 3(r)</i>	49
Tabla 14.	<i>Guía para el autoanálisis de la práctica docente</i>	51
Tabla 15.	<i>Distintos actores del Sistema Educativo</i>	53
Tabla 16.	<i>Condiciones institucionales para la innovación</i>	55
Tabla17.	<i>Guía para el autoanálisis de la práctica docente</i>	56
Tabla 18.	<i>La diversidad en la escuela</i>	58
Tabla 19.	<i>Ambiente de trabajo</i>	59
Tabla 20.	<i>Haciendo frente a los conflictos</i>	60
Tabla 21.	<i>Tipos de conflicto</i>	60

Tabla 22.	<i>Trabajo colegiado</i>	61
Tabla 23.	<i>Guía para el autoanálisis de la práctica docente</i>	62
Tabla 24.	<i>Nuevos desafíos del docente</i>	64
Tabla 25.	<i>Conocimiento del contexto escolar</i>	65
Tabla 26.	<i>Conocimiento del contexto escolar e implicación en el trabajo docente</i>	66
Tabla 27.	<i>Poniéndome en el lugar de mis alumnos</i>	68
Tabla 28.	<i>La última rama</i>	68
Tabla 29.	<i>Guía para el autoanálisis de la práctica docente</i>	68
Tabla 30.	<i>Características del trabajo docente</i>	72
Tabla 31.	<i>Actividades del cuaderno escolar</i>	74
Tabla 32.	<i>Reflexión sobre el quehacer en el aula</i>	75
Tabla 33.	<i>Actividades escolares realizadas durante el día</i>	77
Tabla 34.	<i>La escalera del rezago escolar</i>	78
Tabla 35.	<i>Reflexiones sobre el rezago escolar</i>	80
Tabla 36.	<i>Historias de vida primer semestre</i>	81
Tabla 37.	<i>Historias de vida tercer semestre</i>	82
Tabla 38.	<i>Historias de vida quinto semestre</i>	83
Tabla 39.	<i>Imagen hacia compañeros con alto, mediano y bajo rendimiento</i>	84
Tabla 40.	<i>Exigencias hacia los docentes por parte de alumnos de alto, mediano y bajo rendimiento</i>	85
Tabla 41.	<i>Estructura de una clase</i>	86
Tabla 42.	<i>Reflexión sobre la clase</i>	87
Tabla 43.	<i>Guía para el autoanálisis de la práctica docente</i>	88
Tabla 44.	<i>Los valores en el quehacer docente</i>	93

Tabla 45.	<i>Reflexionando un caso sobre valores Docente 1 (g)</i>	94
Tabla 46.	<i>Reflexionando un caso sobre valores Docente 2 (i)</i>	95
Tabla 47.	<i>Reflexionando un caso sobre valores Docente 3(r)</i>	95
Tabla 48.	<i>Frases para corregir la disciplina</i>	95
Tabla 49.	<i>Actitudes docentes</i>	96
Tabla 50.	<i>Reflexión sobre las actitudes docentes</i>	96
Tabla 51.	<i>Valores aprendidos y manera de promoverlos Docente 1(g)</i>	97
Tabla 52.	<i>Valores aprendidos y manera de promoverlos Docente 2(i)</i>	98
Tabla 53.	<i>Valores aprendidos y manera de promoverlos Docente 3(r)</i>	98
Tabla 54.	<i>Características de la relación pedagógica Docente 1(g)</i>	100
Tabla 55.	<i>Características de la relación pedagógica Docente 2(i)</i>	100
Tabla 56.	<i>Características de la relación pedagógica Docente 3(r)</i>	100
Tabla 57.	<i>Tipo de maestro</i>	101
Tabla 58.	<i>Grado de satisfacción y expectativas de la práctica docente</i>	101
Tabla 59.	<i>Niveles de satisfacción y expectativas de la práctica docente</i>	102
Tabla 60.	<i>Mi práctica docente en un futuro cercano</i>	103
Tabla 61.	<i>Acciones que conforman el plan de acción</i>	177
Tabla 62.	<i>Equipo de trabajo colegiado</i>	179
Tabla 63.	<i>Fases y acciones realizadas durante la implementación del plan general de acción</i>	182
Tabla 64.	<i>El pensar docente ante el inventario de estrategias de enseñanza</i>	184
Tabla 65.	<i>Técnicas para supervisión de aplicación de estrategias</i>	185
Tabla 66.	<i>Técnicas de supervisión y momentos de aplicación</i>	187
Tabla 67.	<i>Concentrado de respuestas del docente D1 (g)</i>	202

Tabla 68.	<i>Concentrado de respuestas del docente D2 (i)</i>	203
Tabla 69.	<i>Concentrado de respuestas del docente D3 (r)</i>	203
Tabla 70.	<i>Concentrado de respuestas del docente D1 (g)</i>	216
Tabla 71.	<i>Concentrado de respuestas del docente D2 (i)</i>	217
Tabla 72.	<i>Concentrado de respuestas del docente D3 (r)</i>	218
Tabla 73.	<i>Concentrado de respuestas del docente D1 (g)</i>	230
Tabla 74.	<i>Concentrado de respuestas del docente D2 (i)</i>	230
Tabla 75.	<i>Concentrado de respuestas del docente D3 (r)</i>	231
Tabla 76.	<i>Calificaciones tercer semestre A1</i>	235
Tabla 77.	<i>Calificaciones cuarto semestre A1</i>	236
Tabla 78.	<i>Calificaciones tercer semestre A2</i>	236
Tabla 79.	<i>Calificaciones cuarto semestre A2</i>	237
Tabla 80.	<i>Calificaciones tercer semestre A3</i>	237
Tabla 81.	<i>Calificaciones cuarto semestre A3</i>	238
Tabla 82.	<i>Calificaciones tercer semestre A4</i>	238
Tabla 83.	<i>Calificaciones cuarto semestre A4</i>	239
Tabla 84.	<i>Calificaciones tercer semestre A5</i>	239
Tabla 85.	<i>Calificaciones cuarto semestre A5</i>	240
Tabla 86.	<i>Calificaciones tercer semestre A6</i>	240
Tabla 87.	<i>Calificaciones cuarto semestre A6</i>	241
Tabla 88.	<i>Calificaciones tercer semestre A7</i>	241
Tabla 89.	<i>Calificaciones cuarto semestre A7</i>	242
Tabla 90.	<i>Calificaciones tercer semestre A8</i>	242
Tabla 91.	<i>Calificaciones cuarto semestre A8</i>	243

Tabla 92.	<i>Calificaciones tercer semestre A9</i>	243
Tabla 93.	<i>Calificaciones cuarto semestre A9</i>	244
Tabla 94.	<i>Calificaciones tercer semestre A10</i>	244
Tabla 95.	<i>Calificaciones cuarto semestre A10</i>	245
Tabla 96.	<i>Calificaciones tercer semestre A11</i>	245
Tabla 97.	<i>Calificaciones cuarto semestre A11</i>	246
Tabla 98.	<i>Promedios del tercer semestre generación 2009 -2012</i>	249
Tabla 99.	<i>Promedios del cuarto semestre generación 2009-2012</i>	249
Tabla 100.	<i>Categorías de información</i>	250

LISTA DE FIGURAS

No.	NOMBRE	Pág.
Figura 1.	<i>Ciclo de la investigación-Acción</i>	27
Figura 2.	<i>Diseño gráfico de la propuesta de intervención</i>	181

PRESENTACIÓN

En la actualidad se requiere que las instituciones educativas busquen diferentes formas de trabajo entre los miembros que la conforman, permitiéndose, con ello, resolver situaciones en pro de la mejora del proceso de enseñanza – aprendizaje, especialmente entre directivos y docentes, quienes son los más directamente relacionados con la enseñanza a los alumnos. Así, la reforma de educación media superior que estamos viviendo señala al trabajo colegiado como una manera de apoyar la formación de docentes y en especial los de poca experiencia, intercambiando conocimientos, experiencias y puntos de vista en beneficio de mejorar la calidad de la enseñanza y del aprendizaje de los alumnos.

Realizar una investigación cualitativa utilizando como método la investigación – acción implica que se lleve a cabo desde dentro del contexto escolar donde se pretende realizar un cambio o una mejora; un cambio no sólo en una situación sino también en las personas involucradas. Por ello, en este libro que se desprende de la tesis doctoral elaborada por Fernando Rodríguez Carrillo y asesorada por Laurencia Barraza Barraza, en el marco del programa doctoral denominado “Doctorado en Ciencias de la Educación” que oferta el Instituto Universitario Anglo Español en el estado de Durango, se hace referencia al trabajo colegiado como medio para dialogar, consensuar, compartir conocimientos y experiencias en torno a problemas comunes a los docentes, todo esto bajo un marco de respeto mutuo.

El proceso de la investigación-acción considero que no es sencillo, por tanto, este libro se presenta como una guía para aquellos investigadores que pretendan desarrollar una investigación que sea palpable y cuyos resultados sean “saboreados” de cerca por las personas involucradas.

Entre los principales aportes que se desprenden de esta investigación se destacan los siguientes:

- Se resalta la importancia de utilizar la investigación – acción como proceso de cambio dentro de la misma institución educativa en donde se pretende resolver una situación así como involucrar a los miembros de la misma dependiendo del objeto de estudio.
- Se presenta el trabajo colegiado como estrategia para compartir conocimientos, experiencias e ideas con la finalidad de resolver situaciones comunes a todos los directamente involucrados en el proceso de enseñanza – aprendizaje, así como mecanismo para eliminar el aislamiento docente.
- Se enfatiza en el trabajo docente, por ello se da importancia a las estrategias de enseñanza, pero sin dejar de lado las estrategias de aprendizaje trabajadas por los alumnos.
- Se destaca la figura del director como principal agente de cambio y promotor del trabajo colegiado

Este libro y sus aportes se presentan, como una manera de socializar el proceso de la investigación – acción así como los resultados obtenidos, ante la comunidad académica nacional e internacional con la finalidad de que se retome como una guía para llevar a cabo investigación - acción y mejorar situaciones que dificultan el quehacer docente en las instituciones educativas. En este sentido se invita a los lectores a examinar el contenido desde una perspectiva crítica y a descubrir nuevas líneas de investigación derivadas del análisis minucioso del contenido de este libro.

Fernando Rodríguez Carrillo
emsadjagustincastro@hotmail.com

INTRODUCCIÓN

El ser directivo de una institución educativa de nivel medio superior conlleva grandes responsabilidades, una de ellas y que obedece a la realización de esta tesis es contribuir a la mejora del aprovechamiento escolar, refiriendo con ello el bajo promedio que obtienen los alumnos durante sus evaluaciones parciales que presentan en el transcurso de un semestre.

Tras los resultados obtenidos por los alumnos encuentro que la mayoría de los docentes que laboran en educación media superior somos profesionistas incorporados a la docencia, una razón por la cual carecemos de conocimientos pedagógico-didácticos dificultándose el trabajo docente en el aula. La intención de realizar esta investigación es utilizar estrategias de enseñanza para mejorar el promedio de los alumnos empleando como medio el trabajo colegiado entre docentes y directivo. Para ello se plantearon preguntas como ¿qué estrategias de enseñanza pueden implementarse para mejorar el promedio escolar?, ¿qué percepción tienen los docentes sobre el trabajo colegiado? entre otras.

Sembrar la semilla del trabajo colegiado fue otra de mis preocupaciones, debido a que el EMSaD (Educación Media Superior a Distancia) en el cual se desarrolló esta investigación abrió sus puertas en agosto de 2007, por tanto, dos de los docentes que llegaron para impartir las clases relativamente contaban con pocos años de experiencia y jamás habían utilizado el trabajo colegiado para resolver problemas académicos sólo para organizar eventos, un tercer docente era la primera vez que impartía clases.

Es necesario mencionar que una vez que como investigador decidí emplear el método investigación-acción para dar respuesta al problema planteado con anterioridad, no tenía la plena conciencia de la cantidad de trabajo que esto implicaba, sin embargo, me siento contento con los resultados obtenidos, porque estoy seguro que la semilla que

sembré para trabajar colegiadamente aún seguirá rindiendo frutos positivos tanto en docentes como en alumnos.

La tesis se estructuró en 6 capítulos cada uno de los cuales se desglosan a continuación:

En el capítulo I se describe cómo es la educación media superior en regiones rurales, se detalla cuales son las perspectivas de este nivel educativo y a raíz de ello se puntualiza cuál es el contexto, importancia, preguntas y objetivo de esta investigación.

El capítulo II se especifica el enfoque y metodología de investigación que fueron empleados, se hace una descripción de las técnicas que el método de la investigación-acción requiere, se presenta una caracterización de los participantes, enfatizando que participaron dos mujeres, un hombre y los alumnos de la generación 2009-2012, se incluye además, los criterios de credibilidad de la investigación.

El capítulo III evidencia que se llevó a cabo el reconocimiento de la práctica docente haciendo un análisis de cada una de las dimensiones (personal, institucional, interpersonal, social, didáctica y valoral) que la conforman según Fierro et al (1999). Se relata una conclusión para cada categoría y una conclusión general de la práctica docente, posteriormente se realiza una comprobación del problema a resolver detectado por medio de este análisis, mejorar el aprovechamiento escolar, a la luz de ello se determinan unos comentarios finales.

En el capítulo IV se manifiesta teóricamente el trabajo colegiado y lo relacionado con las estrategias de enseñanza, esto permitió enmarcar la investigación con la finalidad de fundamentar los resultados derivados de la pregunta y objetivo de investigación planteados.

El capítulo V enuncia la propuesta de intervención que se llevó a cabo para dar solución al problema que se suscitó a través del diagnóstico de la práctica docente, se hacen

presentes cada una de las acciones previas que se realizaron como preparación para la aplicación de dicha propuesta.

En el capítulo VI se hace evidente el procedimiento que la propuesta de intervención proponía, en esta parte también se presentan los resultados que se obtuvieron de los cuestionarios aplicados tanto a docentes como alumnos durante cada uno de los parciales que se presentaron en el semestre. Se realiza un análisis de la información obtenida desglosando por alumno los promedios obtenidos durante el tercer semestre y contrastando con los promedio del cuarto semestre, evidenciando con ello resultados positivos en 10 de los 11 alumnos participantes. En este apartado se incluyen, además, las conclusiones finales de la investigación, para ello se realiza un análisis por categoría: estrategias de enseñanza y trabajo colegiado; dando, con este proceso, respuesta a cada una de las preguntas y objetivos planteados en esta investigación.

CAPÍTULO I

LA EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR EN LOCALIDADES RURALES

La Educación Media Superior que se imparte en regiones rurales y marginadas del estado de Durango tiene como finalidad ampliar la cobertura educativa a todas aquellas personas que por el espacio geográfico en el que viven y por la situación económica precaria no tienen acceso a este tipo de educación; sin embargo, a pesar de que en la mayoría de los municipios del estado ya se cuenta al menos con un plantel EMSaD (Educación Media Superior a Distancia), existen aún personas que no tienen la oportunidad de acceder a recibir la educación correspondiente después de egresar de las Telesecundarias y los pocos que acceden reciben una educación de “baja calidad” en comparación con otras escuelas del estado o del país.

Los EMSaD cuentan con infraestructura básica, sólo tres docentes imparten las materias correspondientes de acuerdo con su perfil. Se manejan cuatro campos de conocimiento: Ciencias Naturales, Matemático, Histórico Social, Lenguaje y Comunicación, y la Capacitación para el trabajo.

Cuentan también con biblioteca, servicio de Internet, videoteca y otros recursos como herramientas que pueden utilizar el profesor para impartir clases como el alumno para adquirir y ampliar sus conocimientos.

Casi la totalidad de los profesores que laboramos en EMSaD somos profesionistas incorporados a la docencia, es decir, carecemos de saberes pedagógico-didácticos, lo que dificulta el quehacer en el aula reflejándose en un bajo promedio de aprovechamiento escolar por parte de los alumnos; por ello la intención de esta investigación es *utilizar*

estrategias de enseñanza para incrementar el promedio de los alumnos en un marco caracterizado por el trabajo colegiado entre directivo y docentes.

Perspectivas de la educación

La educación a nivel mundial se considera como un derecho fundamental de todas las personas, así como un elemento importante para el desarrollo de las naciones, para mantener la paz y estabilidad de cada país. La educación se convierte entonces en el medio mediante el cual se podrán adquirir los aprendizajes que las personas requieren para lograr estos parámetros esperados. Esta lucha por una educación para todos, donde se potencien los conocimientos, las habilidades y las destrezas sin dejar de lado las buenas actitudes y los valores, tiene la finalidad de que las personas se desarrollen, mejoren su vida y como consecuencia se transforme la sociedad.

Sin embargo, en la mayoría de los países todavía falta mucho por hacer debido a las dificultades económicas por las que se atraviesan y por el rápido crecimiento demográfico que se presenta. Este escenario se refleja en la falta de equidad en el acceso a la educación y calidad en la misma, por parte de aquellos jóvenes que se encuentran en situaciones difíciles, lo que conlleva a bajo rendimiento académico y en el peor de los casos a la deserción (UNESCO, 2000).

La Educación Media Superior en México enfrenta grandes retos. La *ampliación de la cobertura* se deriva a partir de que, según *proyecciones de población CONAPO, para el año 2020* (como se cita en el Programa de Transformación del Sistema Educativo de Durango 2005-2010) nuestro país alcanzará en toda su historia el número máximo de

jóvenes en edad de cursar la Educación Media Superior; es decir, estos jóvenes tendrán entre 16 y 18 años de edad.

La cobertura se entiende como la cantidad de jóvenes que estudian en educación media superior, en relación con los jóvenes que tienen la edad de cursarlo. Con base en datos presentados por el *Sistema para el Análisis de la Estadística Educativa* (como se cita en el Programa de Transformación del Sistema Educativo de Durango 2005-2010), el problema de la falta de cobertura se centra en la deserción y la baja eficiencia terminal, a pesar de que el sistema absorbe más del 90% de egresados de secundaria (SEP, 2008).

Otro importante reto es *mejorar la calidad de la enseñanza utilizando como vía la pertinencia de los estudios*, con la finalidad de que los alumnos adquieran una formación basada en valores, que les permita el aprehender conocimientos, desarrollar habilidades y destrezas que requieren para desempeñarse en una sociedad cambiante. Cuando los aprendizajes son significativos para los alumnos, estos estarán más motivados y comprometidos a terminar sus estudios de media superior, lo cual conducirá a elevar la cobertura y permanencia de los jóvenes en las aulas (SEP, 2008).

La equidad, vista desde las diferencias económicas, sociales y culturales que lleva a muchos jóvenes de bajos recursos a estar en desventaja con respecto a los beneficios que ofrece la Educación Media Superior, constituye uno de los principales retos a vencer, ya que los alumnos de ingresos más bajos no tienen la oportunidad de acceder a este tipo educativo y los que acceden reciben educación de baja calidad, en comparación con la de otras partes del país, además de que la deserción es un factor predominante en este tipo de alumnos (SEP, 2008).

En el estado de Durango el Programa de Transformación del Sistema Educativo 2005-2010 destaca el “derecho a una educación de la más alta calidad”, lo que permitirá al

sistema educativo ofrecer educación con calidad y equidad basada en valores a todos los sectores de la sociedad, con el propósito de formar personas con creatividad, emprendedores y con habilidades para competir en el mercado laboral local y global. Sin embargo, se presentan algunos problemas relacionados con la distribución geográfica y la dispersión de la población, lo que da pie a las desigualdades en la educación, y obliga a ofrecer más alternativas de estudio que apoyen la equidad y la calidad de la educación.

Desde inicios de la década de los 90's se crearon los Colegios de Estudios Científicos y Tecnológicos (CECyTEs), con la finalidad de atender la creciente demanda de educación media superior. Actualmente existen 29 subsistemas de Colegios en la República Mexicana en el mismo número de estados, sólo Colima, Sinaloa y el Distrito Federal no cuentan con CECyTEs (DGETI, 2010).

En el mes de marzo de 1995 fue creado, bajo el gobierno de Maximiliano Silerio Esparza, el Colegio de Estudios Científicos y Tecnológicos del Estado de Durango (CECyTED), con la finalidad de ampliar la cobertura de este tipo educativo a todo el estado, es decir, llevar el servicio educativo a las regiones rurales y marginadas.

El CECyTED ofrece sus servicios educativos a través de tres modalidades: a) los Colegios de Estudios Científicos y Tecnológicos (CECyT's); b) la Educación Media Superior a Distancia (comúnmente llamada los EMSaD); y c) los Bachilleratos Generales (BAGes), estos últimos transformados en EMSaD en fechas recientes, contando ya únicamente con un solo plantel BAGe ubicado en el Centro de Readaptación Social No. 1 (CERESO) de la ciudad de Durango.

El acrónimo EMSaD pareciera que indica que el servicio educativo que se ofrece se lleva a cabo a través del uso de las tecnologías de la información y la comunicación y la institución que ofrece el servicio se encuentra geográficamente distante del lugar donde se

ubican los alumnos. Pero, la realidad no es así, los EMSaD cuentan con infraestructura básica, con planta docente establecida, con un horario de clases y asesoría, y con una población estudiantil que asiste de lunes a viernes a tomar sus clases; la única diferencia con un plantel de dimensiones grandes que ofrece bachillerato es que los EMSaD se localizan en regiones rurales y marginadas, y su población estudiantil oscila entre 30 y 120 alumnos.

En el estado de Durango, así como en Aguascalientes, Baja California Sur, Coahuila, Chihuahua, Guanajuato, Michoacán, Nayarit, Nuevo León, Oaxaca, Puebla, Sonora, Tlaxcala y Zacatecas, el subsistema CECyTE tiene a su cargo la administración de los EMSaD; en el resto de los estados el subsistema COBACH tiene la responsabilidad de esta modalidad (DGETI, 2010).

A nivel nacional el subsistema CECyTE atendió durante el ciclo escolar 2009-2010 la cantidad de 272,989 alumnos distribuidos en 805 planteles; de este número de planteles corresponden 345 a EMSaD y 460 a CECyTEs. Tan sólo el estado de Durango cuenta con 33 EMSaD, cuya matrícula es de 1964 alumnos y con 16 CECyTEs donde la matrícula asciende a 3,067 alumnos, dando un total de 5,031 alumnos para el subsistema completo (DGETI, 2010).

Contexto de la investigación e identificación de la idea inicial

Mi desempeño laboral se desarrolla actualmente en el EMSaD No. 21 de la comunidad de J. Agustín Castro, municipio de Peñón Blanco, Dgo. (México), creado en agosto de 2007 e iniciando actividades con 26 alumnos en una de las aulas de la escuela Telesecundaria “4 de febrero de 1923”.

Posteriormente utilizamos una bodega que nos ofreció un padre de familia, con mobiliario prestado por la escuela primaria “Lázaro Cárdenas”. No pasó mucho tiempo en que llegaron las cosechas y se tenía que utilizar dicha bodega para almacenarla, fue así que nos cambiamos a las instalaciones del Jardín de Niños de la comunidad, utilizando ya mobiliario propio; aquí los alumnos de la generación 2007-2010 cursaron hasta su tercer semestre y la generación 2008-2011 cursó su primer semestre.

Con módulo de baños tanto para hombres como para mujeres y tres aulas nuevas ya propiedad del EMSaD, los alumnos iniciaron sus siguientes semestres. La única aula con rejillas actualmente la utilizamos como laboratorio de cómputo, salón de clases, biblioteca, dirección y estancia de los profesores. En ella se encuentran 13 butacas de color blanco con paleta y los alumnos se sientan uno detrás de otro, con oportunidad de movimiento de acuerdo con las necesidades que tenga el profesor durante su clase, gracias a que cada salón mide 8 metros de largo por 6 de ancho; también se encuentran cuatro computadoras distribuidas alrededor del salón, dos escritorios y tres estantes con bibliografía, además de la dirección del plantel. En esta aula actualmente se imparte el cuarto semestre; en las dos restantes se encuentran alrededor de 30 butacas en cada una de ellas y se utilizan sólo como salón de clases.

El EMSaD ofrece bachillerato general de tres años con capacitación para el trabajo en el área de informática; también se imparten materias propedéuticas como cálculo diferencial e integral, ciencias de la salud I y II, ciencias de la comunicación I y II, administración I y II, con la finalidad de que el alumno pueda continuar sus estudios de educación superior.

En el actual ciclo escolar 2010-2011 el EMSaD cuenta con 52 alumnos, distribuidos de la siguiente manera: 22 alumnos (12 mujeres y 10 hombres) en segundo semestre, 11

alumnos (4 mujeres y 7 hombres) en cuarto semestre y 17 alumnos (6 mujeres y 11 hombres) en sexto semestre; sus edades fluctúan entre los 15 y 19 años. Estos alumnos son atendidos por 3 docentes que les imparten las materias de acuerdo con su perfil.

El total de personal que labora en el EMSaD es de cinco personas: los tres docentes mencionados, un vigilante como personal de apoyo y el director del plantel, a quien se le llama dentro del CECyTED Coordinador del Plantel.

¿Por qué Coordinador del Plantel? En el EMSaD no existe personal administrativo y el Coordinador del Plantel tiene a su cargo coordinar todas las actividades que se susciten en el plantel, desde inscribir a los alumnos, hacer depósitos al banco, atender padres de familia, expedir constancias, elaborar historiales, contestar el teléfono, elaborar y publicar horarios, organizar eventos, atender a los alumnos, expedir calificaciones, organizar expedientes, etc. Estas actividades y otras tan importantes como la gestión son llevadas a cabo por el llamado Coordinador del Plantel y cuyas responsabilidades recaen en mi persona.

Como Coordinador de Plantel cuento con 11 años de experiencia en EMSaD, dentro de los cuales se me ha dado la oportunidad de abrir dos planteles de nueva creación: uno en San Bernardino de Milpillas Chico, municipio de Pueblo Nuevo, en el año 2001 y ahora en J. Agustín Castro, municipio de Peñón Blanco, cuya apertura fue en 2007. He laborado también en el BAGE (ahora EMSaD) de Santa María de Otáez, en el EMSaD de Ciénega de Nuestra Señora, municipio de Santiago Papasquiario, y en el BAGE (ahora EMSaD) de San Pedro del Gallo, Dgo.

Los profesores con que cuenta el EMSaD en este momento tienen relativamente poco tiempo de haber ingresado a la modalidad, el de mayor antigüedad cuenta con cinco años de experiencia y desde el primer momento en que llegaron al plantel han sido

recibidos y orientados por mí sobre la manera de cómo proceder en su labor diaria, a pesar de que dos de ellos vienen de otros planteles.

En el EMSaD utilizamos una serie de cuadernillos de procedimientos para el aprendizaje correspondientes a cada una de las asignaturas como material de apoyo tanto para el docente como para el alumno, en ellos se presentan diseñadas una serie de actividades que el alumno debe desarrollar durante su clase. Este mismo cuadernillo lo remite tanto a páginas de Internet como a bibliografía, donde se puede ampliar el tema o bien donde encontrará información útil para realizar sus actividades.

Contamos en el plantel con bibliografía de cada una de las asignaturas, conexión a Internet y videoteca, todo ello sirve de herramientas didácticas para que el docente la utilice en la impartición de sus clases.

Durante el semestre se aplican tres exámenes parciales y uno final. En cuanto a los exámenes parciales, a los docentes solo les corresponde evaluar un 80%, el otro 20% restante se evalúa mediante un examen que se genera a través de reactivos elaborados por los docentes de todo el subsistema previa calendarización.

Al finalizar el semestre el alumno todavía se tiene que enfrentar a un examen final que viene diseñado desde la Coordinación Nacional de EMSaD, ubicada en la ciudad de México. Este examen equivale a un 20% de su calificación final; es decir, del promedio que haya obtenido de los tres parciales se obtendrá un 80% de la calificación, que sumado al 20% mencionado dará como promedio final un 100%, si es que el alumno se encuentra en estas condiciones. La tabla 1 muestra un ejemplo de este procedimiento.

Tabla 1

Procedimiento para asignar calificación.

<i>Parciales</i>			<i>Promedio</i>	<i>80%</i>	<i>Calificación</i>	<i>20%</i>	<i>Promedio</i>
					<i>Examen México</i>		<i>final</i>
<i>7</i>	<i>8</i>	<i>7</i>	<i>7.3</i>	<i>5.84</i>	<i>6</i>	<i>1.2</i>	<i>7.04</i>

Este proceso se aplica únicamente a las materias que no corresponden a la capacitación para el trabajo, ya que estas son evaluadas al 100% por el mismo docente que las imparte.

En el EMSaD se llevan a cabo las clases en un horario de 8:00 a 13:30 horas, aunque la salida del personal es a las 15:00 horas. Por lo general, en el transcurso de la 13:30 a las 15:00 (y a veces hasta más tarde) nos ponemos a platicar sobre cómo se llevaron a cabo las clases del día. Durante esta plática siempre cuestiono a los profesores si tienen algún problema al impartir sus clases, o qué problemas se enfrentan con el grupo; los docentes expresan libremente lo que les sucede en clases y aprovechando mi experiencia trato de apoyarles para que implementen algunas estrategias que les permita realizar de la mejor manera su trabajo.

Debido a la insuficiente experiencia con que cuentan los docentes en la impartición de clases y tratando de evitar como Coordinador del Plantel que actúen de manera tradicional, utilizando sólo el dictado y la explicación del docente sobre el tema en turno, la simple lectura y la elaboración de resúmenes resultado de la misma, así como la poca participación de los alumnos, me he dado a la tarea de apoyarlos constantemente para que adquieran otras habilidades que les permitan hacer una clase más dinámica y con mejores resultados tanto para el profesor como para el alumno.

Los docentes constantemente me solicitan apoyo sobre qué hacer en el salón de clases, qué estrategias implementar; para no caer en que sea sólo yo quien proponga qué

hacer, he estado pensando en cómo propiciar que los docentes también pongan de su parte y traten de averiguar qué les resultaría mejor utilizar para impartir sus clases, por ello me pregunto: ¿Será de utilidad emplear el trabajo colegiado para compartir experiencias y buscar estrategias de enseñanza que permitan al docente enriquecer su trabajo en clases y obtener mejores resultados por parte de los alumnos?, ¿con el trabajo en equipo lograremos mediante la aplicación de las estrategias de enseñanza mejorar el promedio de los alumnos? O bien, ¿el docente tendrá la oportunidad de personalizar la estrategia de enseñanza de acuerdo con las características de la materia, de su persona y de los alumnos, pero sin perder la esencia de la misma?, ¿existirá alguna relación entre la práctica del trabajo colegiado y el promedio que obtienen los alumnos en las asignaturas?, ¿qué condiciones deben darse en el EMSaD para que pueda darse el trabajo colegiado?, ¿habrá disposición por parte de los docentes para llevarlo a cabo?

En el EMSaD somos pocas personas las que laboramos, situación que se tiene que aprovechar para llevar a cabo el trabajo colegiado. Como Coordinador del Plantel advierto integración, buena comunicación y compromiso al asignar tareas y cumplirlas.

Me he percatado que los resultados obtenidos por la mayoría de los alumnos en exámenes proveniente de oficinas centrales reflejan bajas calificaciones, a tal grado que hemos llegado a obtener promedios bajos en algunas de las materias; ello me preocupa y vienen a mi mente algunas dudas: ¿Será posible que el examen que presentan los alumnos contenga reactivos fuera de los contenidos del programa? Si fuera así, entonces el docente al elaborar los reactivos, ¿de dónde los obtiene?, ¿el alumno estudia? O bien, ¿el docente enseña realmente los contenidos que debe aprender el alumno para contestar el examen?, ¿o definitivamente el alumno no aprendió?

Otro aspecto que me llama la atención es que si el docente tiene la posibilidad de calificar el 80% de la materia, ¿qué hace falta para que los alumnos logren alcanzar ese 80% y obtener mejores resultados en los exámenes? Por qué a pesar de que los docentes cuentan con la dosificación de contenidos de la materia para cada parcial que tratan durante el semestre los alumnos de todas maneras obtienen bajos resultados. ¿Será que el alumno no aprende lo que debe aprender?, o bien ¿lo que aprende lo aprende de manera muy superficial?, o será que ¿el docente no utiliza las estrategias de enseñanza apropiadas para que el alumno aprenda?

De las pláticas frecuentes con los profesores, me permito obtener información sobre su proceder en el salón de clases, por ello considero que sería importante implementar alguna estrategia que ayude a los profesores a llevar a cabo una impartición de clases más efectiva, más organizada y dinámica que le permita al alumno desarrollar habilidades y destrezas así como obtener conocimientos que pueda poner en práctica en cualquier situación que se le presente.

La intención básica en esta investigación es que como resultado de la aplicación conjunta del personal docente y Coordinador del Plantel de las estrategias de enseñanza que implementemos, previo acuerdo y consenso, incrementemos el promedio de cada una de las asignaturas que cursan los alumnos de la generación 2009-2012, cuyo semestre actual es el tercero.

Las tablas 2, 3, 4 y 5 muestran los promedios obtenidos de manera grupal en cada una de las asignaturas durante el primer, segundo, tercero y cuarto semestres, así como el promedio final obtenido por el grupo; las asignaturas son atendidas por los tres docentes con que cuenta el EMSaD y son impartidas de acuerdo con su perfil profesional.

Tabla 2
 Promedios del primer semestre de la generación 2009 - 2012.

<i>Materia</i>	<i>Promedio</i>
<i>Matemáticas I</i>	6.5
<i>Química I</i>	6.5
<i>Taller de Lectura y Redacción I</i>	7.0
<i>Introducción a las Ciencias Sociales</i>	7.1
<i>Lengua Adicional al Español I</i>	7.3
<i>Informática I</i>	7.0
<i>Ética y Valores I</i>	6.8
<i>Promedio final</i>	6.89

Tabla 3
 Promedios del segundo semestre de la generación 2009 - 2012.

<i>Materia</i>	<i>Promedio</i>
<i>Matemáticas II</i>	7.2
<i>Química II</i>	7.0
<i>Taller de Lectura y Redacción II</i>	7.0
<i>Historia de México I</i>	6.9
<i>Lengua Adicional al Español II</i>	7.3
<i>Informática II</i>	7.6
<i>Ética y Valores II</i>	7.3
<i>Promedio final</i>	7.19

Tabla 4
 Promedios del tercer semestre en la generación 2009 - 2012.

<i>Materia</i>	<i>Promedio</i>
<i>Matemáticas III</i>	6.3
<i>Biología I</i>	6.7
<i>Física I</i>	6.3
<i>Historia de México II</i>	7.4
<i>Literatura I</i>	7.5
<i>Lengua Adicional al Español III</i>	6.6
<i>Operación del equipo de cómputo</i>	7.0
<i>Diferenciar las funciones del sistema operativo, insumos y mantenimiento del equipo de cómputo</i>	7.7
<i>Promedio final</i>	6.94

En este contexto académico me interesa llevar a cabo mi investigación y aprovechando la disposición de los docentes quiero compartir esta preocupación con ellos; con la intención de que se vean beneficiados en la impartición de sus clases, los involucraré en todo el proceso utilizando para ello el trabajo colegiado para compartir experiencias y buscar estrategias de enseñanza que permitan al docente enriquecer su trabajo en clases y obtener mejores resultados por parte de los alumnos.

Preguntas y objetivos

En el EMSaD 21 de la comunidad de J. Agustín Castro la plantilla docente tiene insuficiente experiencia relacionada con el trabajo en el aula, por ello es indispensable que tanto el Coordinador del Plantel como los docentes trabajemos en conjunto con la finalidad de mejorar el promedio escolar de los alumnos. Esta investigación se desarrolla sobre el tema “*Uso de estrategias de enseñanza para mejorar el promedio en el bachillerato*” y me he planteado la siguiente pregunta de investigación: Mediante el trabajo colegiado entre Coordinador del Plantel y los docentes del EMSaD 21 de J. Agustín Castro, ¿qué estrategias de enseñanza pueden implementarse para mejorar el promedio escolar?

De esta pregunta general se desprenden otras de carácter específico que indican el camino a seguir:

- a) ¿Qué estrategias de enseñanza pueden implementarse por parte de los docentes?
- b) ¿Qué estrategias de enseñanza fueron más utilizadas por los docentes?
- c) ¿Qué estrategias de enseñanza les funcionaron a los docentes?
- d) ¿Qué estrategias de enseñanza no les funcionaron a los docentes?

e) ¿Qué percepción tienen los alumnos sobre las estrategias de enseñanza utilizadas por los docentes?

f) ¿Qué percepción tienen los docentes sobre el trabajo colegiado?

El objetivo general es: Incrementar el promedio escolar de los alumnos de la generación 2009-2012 del EMSaD 21 de la comunidad de J. Agustín Castro, Dgo., mediante la implementación de estrategias de enseñanza en el marco del trabajo colegiado entre Coordinador del Plantel y docentes.

Es necesario que este propósito sea desglosado en otros objetivos más específicos con la finalidad de aclarar el camino que guía la investigación:

a) Conocer mediante el consenso del trabajo colegiado las estrategias de enseñanza que pueden implementarse por parte de los docentes.

b) Conocer las estrategias de enseñanza más utilizadas por los docentes.

c) Conocer las estrategias de enseñanza que le funcionaron a los docentes.

d) Conocer las estrategias de enseñanza que no funcionaron a los docentes.

e) Conocer la percepción de los alumnos sobre las estrategias de enseñanza utilizadas.

f) Conocer la percepción de los docentes sobre el trabajo colegiado

Importancia de la investigación

Desde mediados de los noventa la política educativa ha tomado en cuenta lo relacionado con el trabajo colegiado en las instituciones educativas (Latapí, 2004), cuya finalidad es incrementar la calidad de la educación. En México con la Reforma Integral de la Educación Media Superior el trabajo colegiado ha tomado suma importancia debido a que cada

institución de Educación Media Superior, independientemente de la modalidad y subsistema que sea, deberá establecer los mecanismos que permitan a los profesores contar con los recursos y tiempos para el trabajo colegiado, fomentando con ello una verdadera cultura académica que permita que los propios docentes de la Educación Media Superior contribuyan a la formación de otros docentes en un ambiente que facilite el trabajo en conjunto, el intercambio de métodos y resultados así como la reflexión conjunta (SEP, 2008).

Debido a la importancia que se da al trabajo colegiado en la actualidad y al uso que se le puede dar dentro de una institución educativa, he decidido tomarlo como marco de referencia para realizar esta investigación, ya que las características del EMSaD 21 de J. Agustín Castro, escuela chica y plantilla docente sólo de tres profesores y que relativamente empiezan su andar por el camino de la docencia, se adecuan perfectamente para utilizar el trabajo colegiado que nos permita tanto al Coordinador del Plantel como a los profesores consensuar estrategias que mejoren el promedio escolar de los alumnos de la generación 2009-2012.

Como Coordinador del plantel considero que es necesario realizar esta investigación para apoyar la insuficiente experiencia docente, ya que somos profesionistas incorporados a la docencia y carecemos de saberes pedagógico-didácticos. Al realizar esta investigación formaremos un equipo de trabajo que mediante el trabajo colaborativo apoye la tarea del docente en el aula, con ello queremos lograr que tanto los profesores como los alumnos se sientan motivados e interesados en las clases, que el profesor sienta que va incrementando su inventario de estrategias para utilizar según el momento más indicado y como consecuencia de ello incrementar los promedios obtenidos por los alumnos de la generación 2009-2012 del EMSaD 21 de la comunidad e J. Agustín Castro.

Esta investigación servirá de referencia a todos los Coordinadores de Plantel que laboran en los EMSaD y será un elemento estimulante para que empleen el trabajo colegiado en sus instituciones de una manera organizada y con expectativas de obtener mejores resultados, su utilidad podrá ser extrapolada a toda institución de Educación Media Superior y a las de Educación Superior.

Esta investigación puede ser utilizada por otros estudiosos de las estrategias de enseñanza y del trabajo colegiado para que aborden aspectos que no se tocaron en esta investigación, que quizás sean evidentes para muchos, ampliando el conocimiento sobre estos campos.

CAPÍTULO II

ABORDAJE METODOLÓGICO

En la actualidad se requiere que las instituciones educativas busquen nuevas formas de trabajo entre todos los miembros que la conforman; especialmente entre directivos y docentes, quienes son los más directamente relacionados con la enseñanza a los alumnos. Así, la reforma de educación media superior que estamos viviendo señala al trabajo colegiado como una manera de apoyar la formación de docentes y en especial los de poca experiencia, intercambiando conocimientos, experiencias y puntos de vista en pro de mejorar la calidad de la enseñanza y del aprendizaje de los alumnos.

Optamos por el trabajo colegiado como medio para dialogar, consensuar, compartir conocimientos y experiencias en torno a problemas comunes a los docentes, todo esto bajo un marco de respeto mutuo.

Se utilizó el enfoque cualitativo para realizar el proceso de investigación; dentro de los métodos respectivos se eligió el de investigación-acción por estar el investigador involucrado directamente en la institución y por tener a los docentes a su cargo. Dentro de las técnicas para la recolección de datos están: el diario de campo, los perfiles (como los llama Elliot, 1991), y los cuestionarios.

Las personas que proporcionaron información y participaron directamente son los tres profesores que conforman la plantilla del EMSaD 21 y los alumnos de la generación 2009-2012, también se toma en cuenta la información contenida en el diario de campo, que es usado exclusivamente por el investigador.

Delimitación del tema

Desde 1995 la política educativa, como lo señala Latapí (2004), se preocupa por impulsar el trabajo colegiado con la finalidad de mejorar la calidad de la enseñanza. Esto implica que las escuelas se organicen de tal manera que juntos tanto el personal docente como el Coordinador del Plantel luchan por encontrar estrategias que les permitan mejorar la calidad de la enseñanza, por ello en el EMSaD 21 de J. Agustín Castro el trabajo colegiado es el marco a utilizar para indagar y consensar estrategias de enseñanza con la finalidad de incrementar el promedio escolar de los alumno y la calidad de la enseñanza del profesor.

En agosto de 2010 el EMSaD 21 cumplió tres años de haber sido creado, por ello es importante que el personal docente y el Coordinador del Plantel inicien de inmediato con la utilización del trabajo colegiado para estar en concordancia con la reforma integral de educación media superior actual y a la vez mejorar la calidad de la enseñanza, uno de los principales retos de la Educación Media Superior.

Los alumnos del EMSaD 21 están expuestos diariamente como mínimo a tres formas distintas de trabajar, asumiendo que los tres docentes imparten sus clases siguiendo la misma metodología. Como consecuencia de ello puede ser que los alumnos pierdan el interés y la motivación en sus clases; considero que los docentes requieren un inventario de estrategias de enseñanza variadas que les permitan experimentar dentro de su clase diversas formas de trabajar.

Como Coordinador del Plantel me interesa que los alumnos aprendan y mejoren sus promedios así como los docentes tengan un desempeño eficiente, por ello, considero necesario que los docentes y el Coordinador del Plantel trabajemos en colegiado con la

finalidad de indagar y poner en práctica estrategias de enseñanza que nos permitan obtener mejores promedios por parte de los alumnos y una mejor enseñanza por parte del docente.

Para fines de esta investigación me enfoco solamente con los alumnos correspondientes a la generación 2009-2012, cuyo semestre actual es el cuarto correspondiente al ciclo escolar 2010-2011 y en donde estudian 11 alumnos en total, de los cuales son 4 mujeres y 7 hombres; 2 de ellos son alumnos foráneos, uno proveniente del municipio de Cuencamé y el otro del Cerro de Santiago del mismo municipio; sus edades fluctúan entre los 15 y 19 años de edad; apoyan las labores del hogar y el trabajo del campo que realiza el padre de familia. Por el momento, supongo que una de sus prioridades es el estudio, aunque su forma de pensar, sentir y actuar a menudo demuestra lo contrario.

La dinámica social exige a las escuelas que se busquen nuevas formas de trabajo entre los docentes y directores, esto cambiará las relaciones interpersonales y hará que el trabajo se vuelva más agradable para todos (Robustelli, s.f.).

Pero, ¿qué es trabajar en forma colegiada? Robustelli (s.f.), indica que trabajar en forma colegiada es reunir a todos los actores de una institución que están directamente relacionados con la enseñanza de los alumnos, con la finalidad de generar espacios de reflexión sobre la propia práctica para desarrollar nuevas ideas, propuestas, resolver problemas y básicamente enriquecer el trabajo de cada uno de los participantes del equipo colegiado; en este sentido, SEP (2009), señala que el trabajo colegiado es un medio fundamental para que los miembros del equipo sean capaces de dialogar, concertar, compartir conocimientos, experiencias y problemas en torno a asuntos y tareas comunes, todo esto bajo un clima de respeto y tolerancia.

Indagar, consensar y aplicar estrategias de enseñanza en el marco del trabajo colegiado es básicamente nuestra línea a seguir en esta investigación, cuya finalidad es incrementar el promedio escolar de los alumnos de la generación 2009-2012

El método de investigación - acción en el enfoque de investigación cualitativa

Según Creswell (2003), existen tres metodologías para realizar una investigación educativa: cuantitativa, cualitativa y de métodos mixtos.

Un enfoque cuantitativo es aquel en el cual el investigador usa principalmente concepciones postpositivistas para desarrollar conocimientos, por ejemplo, el razonamiento de causa y efecto, la reducción a preguntas, variables e hipótesis específicas, el uso de la medición y la observación, y la prueba de teorías; emplea estrategias de indagación tales como experimentos y encuestas, y obtiene datos con instrumentos predeterminados que producen datos estadísticos.

Un enfoque cualitativo es aquel en el que el investigador plantea concepciones del conocimiento basadas principalmente en perspectivas constructivistas, por ejemplo, los múltiples significados de experiencias individuales, significados social e históricamente construidos, con un intento por desarrollar una teoría o modelo; o bien perspectivas de apoyo participativas, por ejemplo, políticas orientadas al tópico, colaborativas u orientadas al cambio o ambas. El investigador obtiene datos abiertos, emergentes, con la intención básica de desarrollar temas a partir de los datos.

Un enfoque de métodos mixtos es aquel en el cual el investigador tiende a basarse en concepciones del conocimiento fundamentadas en el pragmatismo, por ejemplo, orientadas a las consecuencias, centradas en el problema y plurales. Emplea estrategias de

indagación que involucran la obtención de datos, ya sea secuencial o simultáneamente, para una mejor comprensión de los problemas de investigación. La obtención de los datos también involucra recuperar información tanto numérica, por ejemplo, con instrumentos, como en forma de texto, por ejemplo, mediante entrevistas para que la base de datos final represente información cuantitativa y cualitativa.

Investigación cualitativa.

Taylor y Bogdan (1986, como se cita en Rodríguez, Gil & García, 1999) consideran que la investigación cualitativa es aquella que produce datos descriptivos: las propias palabras de las personas, habladas o escritas, y la conducta observable. Ellos mismos señalan como características propias de la investigación cualitativa las siguientes:

- a) Es inductiva.
- b) El investigador ve al escenario y a las personas desde una perspectiva holística; las personas, los escenarios o los grupos no son reducidos a variables, sino que son considerados como un todo.
- c) Los investigadores cualitativos son sensibles a los efectos que ellos mismos causan sobre las personas que son objeto de su estudio.
- d) Los investigadores cualitativos tratan de comprender a las personas dentro del marco de referencia de ellas mismas.
- e) El investigador cualitativo suspende o aparta sus propias creencias, perspectivas y predisposiciones.
- f) Para el investigador cualitativo, todas las perspectivas son valiosas.
- g) Los investigadores cualitativos dan énfasis a la validez en su investigación.

h) Para el investigador cualitativo, todos los escenarios y personas son dignos de estudio.

i) La investigación cualitativa es un arte.

Utilizando como referencia las investigaciones previas revisadas y el objeto de estudio de este trabajo, la presente investigación se inscribe dentro del enfoque cualitativo por la necesidad de tomar en cuenta las experiencias individuales de cada uno de los docentes y del Coordinador del Plantel en su contexto de trabajo donde la participación y el compromiso individual se enmarcan en el trabajo colaborativo cuya finalidad es la mejora de una situación que nos compete como parte de los actores del proceso de enseñanza aprendizaje. Además de que se toma en cuenta el propio trabajo de las personas involucradas en la investigación derivadas de su quehacer diario. En este estudio se dio tratamiento a los implicados como un todo, es decir, no se medirá ninguna variable

Aunado a lo anterior, se eligió trabajar en equipo de manera colegiada para apoyar el trabajo diario de los profesores en el aula, sabedores que esto implica se involucren como si fueran una unidad para cooperar y colaborar al enriquecimiento de su experiencia docente y mejorar su desempeño en el aula.

El método de investigación-acción en la teoría socio crítica

Alvarado y García (2008) indican la emancipación como característica principal de la teoría socio-crítica y la consideran como un interés primario que impulsa al ser humano a liberarse de las condiciones opresoras tanto de naturaleza externa como de los factores internos de carácter intersubjetivo o intrasubjetivo como temores, aspiraciones y creencias aunque encuentren obstáculos para lograrlo. En este sentido, la ciencia social crítica

procura ofrecer a los individuos un medio para concienciarse de cómo sus objetivos y propósitos pueden haber resultado distorsionados o reprimidos y especificar como erradicarlos de manera que posibilite la búsqueda de sus metas verdaderas. En este sentido, la ciencia social crítica facilita la autorreflexión mediante la cual los individuos explican por qué les frustran las condiciones bajo las cuales actúan, y se sugiere la clase de acción necesaria para eliminar tal frustración

Kurt Lewin a mediados del siglo XX junto con otros investigadores plantearon que la investigación convencional era elitista y que había un distanciamiento de sus reflexiones respecto a los problemas reales de las personas y comunidades, y en un segundo momento resaltaba una supuesta incapacidad para dar respuesta a problemas más urgentes e incorporar a los actores sociales en la solución de sus propios problemas. Por ello se considera que Lewin aportó un nuevo concepto de investigación en donde resalta que para él la investigación social es necesario y fundamentalmente la investigación-acción ya que mediante la misma los avances teóricos y los cambios sociales se puede lograr simultáneamente.

Rodríguez et al. (1996) presentan una serie de métodos que se utilizan en la investigación cualitativa: fenomenología para cuestiones de significado: explicitar la esencia de la experiencia de los actores; etnografía para cuestiones descriptivo/interpretativas: valores, ideas, prácticas de los grupos culturales; teoría fundamentada para cuestiones de proceso: experiencia a lo largo del tiempo o el cambio, puede tener etapas y fases; etnometodología para cuestiones centradas en la interacción verbal y el diálogo: análisis del discurso, investigación-acción para cuestiones de mejora y

cambio social; biográfico para cuestiones subjetivas y al estudio de caso lo toman como una estrategia de diseño de la investigación.

Elliot (1991) define la investigación-acción como el estudio de una situación social para tratar de mejorar la calidad de la acción en la misma.

Su objetivo consiste en proporcionar elementos que sirvan para facilitar el juicio práctico en situaciones concretas y la validez de las teorías e hipótesis que genera no dependen tanto de pruebas “científicas” de verdad, sino de su utilidad para ayudar a las personas a actuar de modo más inteligente y acertado. En la investigación-acción, las teorías no se validan de forma independiente para aplicarlas luego a la práctica, sino a través de la práctica.

Elliot (1991), derivado de la experiencia adquirida durante sus estudios, caracteriza la investigación-acción de la siguiente manera:

- a) Es un proceso iniciado por los profesores en ejercicio para responder a la situación práctica concreta a la que se enfrentan.
- b) Las prácticas curriculares tradicionales se han desestabilizado o se han convertido en problemáticas en la situación práctica a causa del desarrollo de resistencias de los estudiantes o de su “negativa a aprender”.
- c) Las innovaciones propuestas suscitan controversias en el grupo de profesores porque cuestionan las creencias fundamentales implicadas en las prácticas tradicionales sobre la naturaleza del aprendizaje, la enseñanza y la evaluación.
- d) Las cuestiones se aclaran y se resuelven en un diálogo colegiado y abierto que se caracteriza por el respeto mutuo y la tolerancia hacia los puntos de vista de los otros, sin dificultades procedentes de las instancias de poder respecto a los resultados del diálogo.

- e) Las propuestas de cambio se tratan como hipótesis provisionales que deben comprobarse en la práctica, en un contexto de responsabilidad colegial ante el conjunto del profesorado.
- f) La dirección facilita un enfoque “de abajo hacia arriba” en vez de “de arriba hacia abajo” en relación con el desarrollo de normas y estrategias curriculares.

Rodríguez, et al. (1999) indica que la investigación- acción actualmente se ha ido configurando a partir de numerosas aportaciones, gracias a ello han salido a la luz varios métodos como la investigación-acción del profesor, investigación-acción participativa e investigación-acción cooperativa; a pesar de ello Elliot o Kemmis (1991, 1988, citados por Rodríguez, et al.,1999) denominan simplemente investigación-acción a la investigación realizada por el profesor en el aula.

Esta investigación sigue el método investigación-acción, debido a que el Coordinador del Plantel EMSaD es parte del equipo de trabajo que se formó para utilizar la estrategia denominada trabajo colegiado y como consecuencia de ello forma parte fundamental dentro del estudio a realizar. Por tanto, se optó por el método de investigación-acción porque se pretende mejorar una situación que afecta al personal del EMSaD 21, además no se trata de validar teorías mediante pruebas científicas sino ayudar a los docentes a actuar de modo diferente. Lo importante de la investigación-acción es que la propuesta surge en el mismo centro de trabajo por el mismo personal. Aunque varios autores señalan la investigación-acción como parte del enfoque socio-crítico cuya característica principal es la emancipación, es decir, liberarse de represiones, temores, resultados distorsionados y tomando en consideración la autorreflexión para dar solución a sus problemas, se utilizó el modelo de investigación-acción propuesto por Kurt Lewin y complementado por Elliot (1991).

Mediante una revisión realizada al mismo, Elliot agrega que es posible hacerle modificaciones a la idea general durante el proceso; el reconocimiento incluye analizar y descubrir fallas o problemas que se puedan presentar en cada uno de los ciclos, sin tener que regresar necesariamente hasta el principio de la espiral y, por último, evaluar los efectos de cada una de las acciones (figura 1).

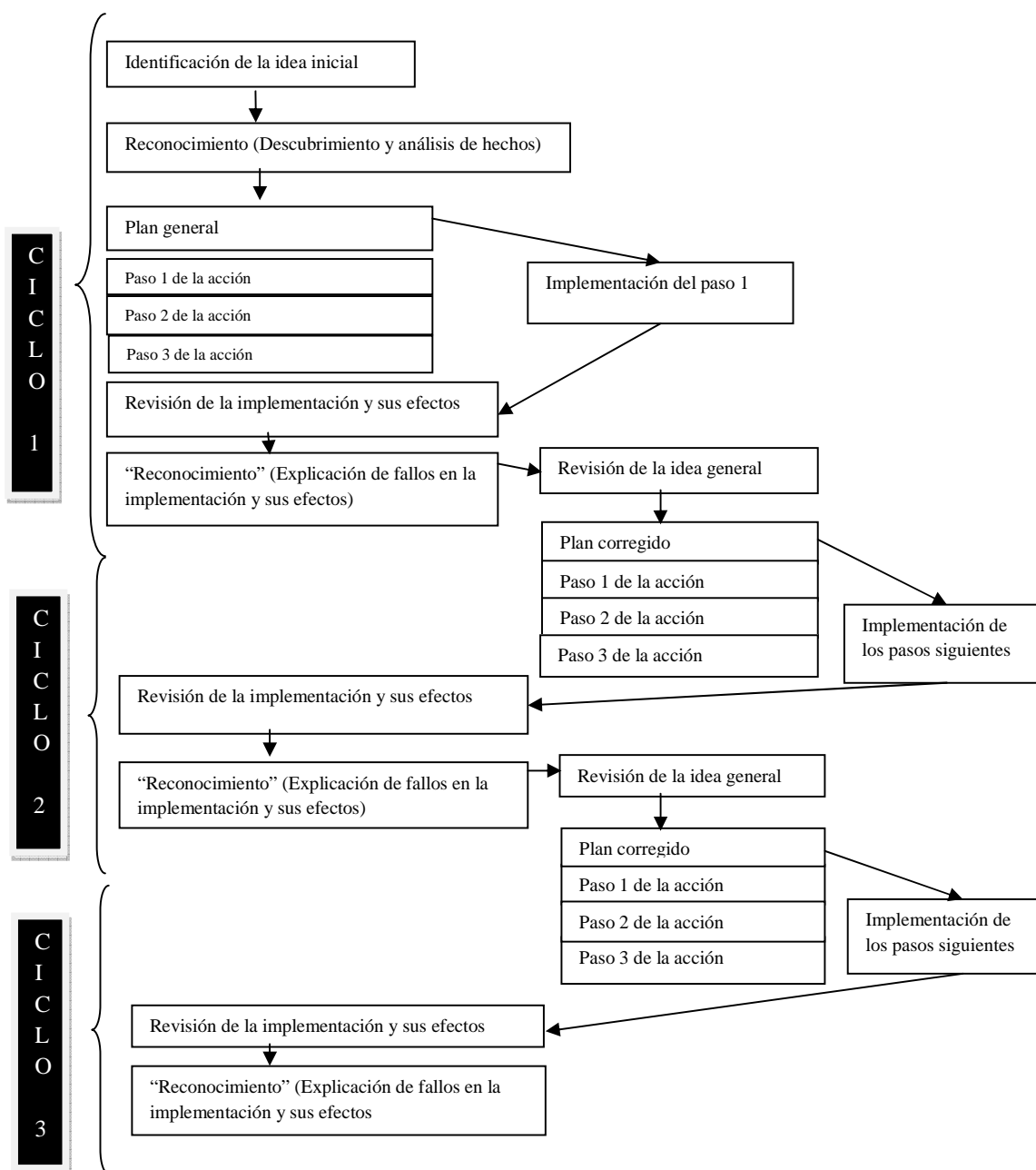


Figura 1. Ciclo de la Investigación-Acción (Elliot, 1991, p. 90)

Técnicas para conseguir datos en la investigación-acción

Elliot (1991) argumenta que en la investigación-acción se utilizan una serie de técnicas para conseguir información para la toma de decisiones en el proceso investigativo durante las fases de revisión y supervisión, estas pueden ser: diarios, perfiles, análisis de documentos, datos fotográficos, grabaciones en cinta magnetofónica y en video y transcripciones, utilización de observadores externos, entrevistas, comentario sobre la marcha, el estudio de seguimiento “convirtiéndose en sombra del observador”, listas de comprobación, cuestionarios, inventarios y triangulación informes analíticos.

Diario.

Contiene narraciones sobre las “observaciones, sentimientos, reacciones, interpretaciones, reflexiones, corazonadas, hipótesis y explicaciones” personales.

Perfiles.

Proporciona una visión de una situación o persona durante un periodo de tiempo.

Análisis de documentos.

Facilitan información sobre las cuestiones y problemas sometidos a investigación, por ejemplo: Programas y esquemas de trabajo, informes sobre el curriculum de grupos y comisiones de trabajo de la escuela, hojas de exámenes y pruebas utilizadas.

Datos fotográficos.

Las fotografías pueden captar aspectos visuales de una situación, por ejemplo: los alumnos, mientras trabajan en el aula, lo que ocurre “a espaldas del profesor”, la distribución física del aula, etc.

Grabaciones en cinta magnetofónica y en video y transcripciones.

Pueden utilizarse para grabar clases, total o parcialmente. Es más fácil que se obtenga beneficio de las grabaciones si el investigador las escucha o las mira y después transcribe los episodios interesantes o importantes.

Utilización de externos.

El observador externo puede recoger información y transmitirla al profesor de las siguientes maneras: tomando fotografías quizás con comentarios al margen, haciendo una grabación en video y mostrando al profesor aquellas tomas que le parezcan significativas.

Entrevistas.

La entrevista constituye una forma idónea de descubrir la sensación que produce la situación desde otros puntos de vista. Pueden ser estructuradas, semiestructuradas y no estructuradas. En la estructurada el entrevistador preestablece las preguntas, en la no

estructurada el entrevistado tiene la iniciativa respecto a los temas y cuestiones de interés, el entrevistador puede pedirle que amplíe, explique o aclare determinados aspectos.

El comentario sobre la marcha

Esta técnica da oportunidad para elaborar un comentario sobre la marcha de los hechos a cualquiera de los participantes, dicho comentario debe redactarse lo más literalmente posible.

El estudio de seguimiento “convirtiéndose en sombra del observador”.

Esta técnica permite seguir a un participante durante un periodo de tiempo, elaborándose un comentario continuo sobre sus acciones y reacciones. El observador que hace el seguimiento puede ser un consultor externo u otro colega del centro.

Listas de comprobación, cuestionarios, inventarios.

Las listas de comprobación sirven para responder uno mismo, dichas listas deben utilizarse en unión de otras técnicas de supervisión como las grabaciones, comentarios sobre la marcha y entrevistas no estructuradas. Un cuestionario consiste en una lista de preguntas que planteamos a otras personas respecto a situaciones o hechos con la finalidad de conocer si darían las mismas respuestas que uno se ha propuesto en una lista de comprobación. El inventario es una lista de enunciados respecto a una situación con los que otros pueden o no estar de acuerdo.

Triangulación.

El principio básico de la triangulación es el de reunir observaciones e informes sobre una misma situación efectuados sobre diversos ángulos o perspectivas para compararlos y contrastarlos.

Informes analíticos.

Recogen el pensamiento sistemático de su autor sobre las pruebas obtenidas y deberían elaborarse con frecuencia, normalmente al final de un periodo de supervisión o reconocimiento.

Con el fin de dar respuesta a los objetivos de esta investigación se consensó en trabajo colegiado elegir como técnicas: el diario debido a que se pretendía registrar detalles como el grado de participación, de atención y de reflexión de cada docente; una segunda técnica son los perfiles que sirvieron para supervisar la clase que impartían los docentes con la finalidad de registrar las estrategias de enseñanza utilizadas durante cada uno de los momentos de la clase; por último se utilizaron los cuestionarios estructurados y no estructurados los cuales se aplicaron tanto a docentes como alumnos para conocer el trabajo que se estaba llevando a cabo durante el proceso de la investigación-acción.

No se hace uso del análisis de documentos porque no se revisaron para esta investigación, tampoco se hizo uso de toma fotografías y videos por carecer de estos accesorios además de no contar con personal de apoyo para el uso y aplicación de los mismos; en relación a la triangulación e informes analíticos aunque no fueron consensados

en equipo hubo necesidad de hacer uso de los mismos por la exigencia del mismo procedimiento de investigación.

Participantes en la investigación

Para realizar esta investigación formamos un equipo de trabajo en el EMSaD 21 de la comunidad de J. Agustín Castro, Dgo. Este equipo se formó por los tres docentes, codificados como D1 (g), D2 (i) y D3 (r), que conforman la plantilla y el Coordinador del Plantel, su finalidad trabajar colegiadamente para lograr que los docentes mejoren la enseñanza y los alumnos de la generación 2009-2012 incrementen el promedio escolar.

Características de los participantes.

Los participantes en esta investigación somos profesionistas incorporados a la docencia y cada uno de ellos imparte materias relacionadas con su perfil: Ingeniero Bioquímico egresada del Instituto Tecnológico de Durango, cuenta con tres años y medio de estar laborando en el EMSad 21, importante resaltar que son sus primeros años de experiencia docente, es originaria de Venustiano Carranza, municipio de Canatlán, Dgo.; Licenciada en Psicología, egresada de la Universidad José Vasconcelos, en la ciudad de Durango, Dgo., es pasante de Maestría en Pedagogía, cuenta con cinco años de experiencia docente, originaria de la capital del estado de Durango; Ingeniero en Sistemas Computacionales egresado del Instituto Tecnológico del Estado de Durango, pasante de Maestría en Pedagogía, tiene dos años y medio de experiencia docente y es originario de la capital del estado de Durango.

Por último, participa el Coordinador del Plantel, profesión de base Licenciado en Informática, egresado del Instituto Tecnológico de Durango, cuenta con Maestría en Educación Media Superior y Superior, cuando hay oportunidad imparte las materias relacionadas con informática, para agosto de 2011 cumple con 11 años de servicio en CECyTED, diez de ellos como Coordinador de Plantel y docente, y sólo uno de ellos completamente como docente, originario de Felipe Carrillo Puerto, municipio de Guadalupe Victoria, Dgo.

Estas personas forman parte de la plantilla docente del plantel y se eligieron como participantes en esta investigación, ya que son las directamente involucradas en el proceso de enseñanza y de aprendizaje que se da en el EMSaD 21y también porque ellos son los principales protagonistas en todo el proceso de investigación.

Para aplicar las estrategias de enseñanza que sean consensadas en el equipo de trabajo, utilizamos el grupo de alumnos correspondiente a la generación 2009-2012, de los cuales son 4 mujeres y 7 hombres, codificados como A1, A2, A3, ... A11; sus edades fluctúan entre 15 y 18 años, 9 de ellos provienen de telesecundaria, uno de un colegio y otro de una secundaria técnica.

Se eligió este grupo porque tiene pocos problemas de disciplina; las malas experiencias que hemos tenido con las otras dos generaciones, una ya egresada y la otra cursa el sexto semestre, las hemos tratado de evitar con este grupo, por ello lo consideramos el mejor hasta el momento, esto permitirá que el docente aplique de manera eficiente las estrategias consensadas en el equipo de trabajo, independientemente de que las apliquen en los otros grupos.

Características del contexto de los participantes.

El contexto en el cual se desenvuelven los participantes es una región rural con alrededor de 2,500 habitantes, su nombre es J. Agustín Castro y pertenece al municipio de Peñón Blanco, Dgo., aunque las familias prefieren acudir a Guadalupe Victoria, Dgo., para realizar compras y acudir a servicios médicos, entre otros asuntos.

Las personas de la comunidad se dedican principalmente a la agricultura y la ganadería, sus casas están construidas de adobe, ladrillo o block. Cuentan con una escuela de preescolar, dos escuelas primarias, una telesecundaria y el EMSaD como escuela de educación media superior. También cuentan con una clínica en donde se atienden los servicios básicos de salud.

Credibilidad de la investigación

En cuanto a los criterios de calidad en que se fundamenta la credibilidad de la investigación cualitativa, Guba y Lincoln (1985, como se cita en Rodríguez Sabiote, et al., 2005) destacan el valor de verdad, la aplicabilidad, la consistencia y la neutralidad.

El valor de verdad / credibilidad se refiere a la confianza que ofrecen los resultados de la investigación, basándose en la explicación de casos negativos y la consistencia entre los diferentes puntos de vista.

La aplicabilidad / transferencia hace énfasis en la posibilidad de transferir los resultados obtenidos a otros contextos de similares condiciones.

La consistencia / dependencia se refiere a la posibilidad de replicar el estudio y obtener los mismos resultados.

La neutralidad / confirmabilidad trata de la independencia de los resultados frente a las motivaciones, intereses personales o concepciones teóricas del investigador.

Partiendo del significado expuesto por Guba y Lincoln para esta investigación se tuvieron en cuenta los siguientes criterios de credibilidad:

Sobre credibilidad.

Para recoger y procesar la información de esta investigación se ha utilizado la triangulación ya que se han empleado varias técnicas para obtener información:

- a) *El diario* para registrar información generada durante el proceso de trabajo colegiado y de la aplicación de estrategias de enseñanza.
- b) *Los perfiles* para registrar información generada por docentes y alumnos durante las observaciones de clases.
- c) *El cuestionario* para recoger información en torno al trabajo realizado en clase tanto por docentes como alumnos.

Se ha logrado contrastar los resultados con *investigaciones previas* así como en la teoría en que se fundamenta la tesis, otorgando con ello el criterio de credibilidad de los resultados obtenidos.

La presencia prolongada en el campo como se menciona en el capítulo I en el apartado referente al contexto de la investigación e identificación de la idea inicial, el EMSaD 21 fue fundado por mí y desde sus inicios recibí y orienté a cada uno de los docentes participantes en esta investigación, por ello considero que los docentes no pudieron actuar de otra manera que no fuera la conocida, se evitaron distorsiones en la

actuación así como la influencia de prejuicios y percepciones aportando con ello credibilidad en el proceso y resultados de la investigación.

Las comprobaciones de los participantes se dieron a lo largo del proceso de investigación, desde el inicio del diagnóstico de la práctica docente y al contestar cada uno de los cuestionarios empleados así como al compartir las observaciones realizadas por el investigador.

A lo largo del proceso de investigación y específicamente en los anexos se presentan los documentos que sirvieron para la recogida de información, con ello estamos cumpliendo con el criterio de recogida de material de adecuación referencial que permita el posible contraste de la información y resultados obtenidos.

Sobre transferencia.

Descripción en profundidad: En el capítulo I se ha realizado una descripción completa del contexto de la investigación, como autor de esta tesis considero importante señalar que al menos en el estado de Durango existen contextos semejantes al descrito y la manera en que se ha desarrollado la investigación de principio a fin da la posibilidad de contar con un proceso de investigación fundamentado de inicio a fin a personas o investigadores que deseen dar solución a un problema similar al estudiado en esta tesis.

Amplia recogida de información: la diversidad de información recogida a través de diferentes técnicas y la manera en cómo se han organizado durante el proceso de investigación facilitarán la comparación entre distintos escenarios.

Sobre dependencia.

El proceso seguido en la investigación deja constancia del establecimiento de pistas de revisión, es decir, se deja evidencia de la manera en cómo se recogieron los datos, cómo se seleccionaron a los informantes, qué papel desempeñó el investigador, cómo se analizaron los datos y cómo se caracterizó al contexto. Esto permitirá comprobar la estabilidad de los resultados obtenidos.

CAPÍTULO III

RECONOCIMIENTO DE LA PRÁCTICA DOCENTE

Para emprender la investigación-acción en torno al uso de estrategias de enseñanza para mejorar el promedio escolar y tomando como marco el trabajo colegiado entre directivo y docentes del EMSaD 21 de la comunidad de J. Agustín Castro, Dgo., se hizo necesario *realizar un reconocimiento* de la práctica docente con la finalidad de detectar mediante el análisis y la reflexión de la misma la problemática a resolver.

Objetivo

De acuerdo con la problematización planteada en el primer capítulo y la delimitación que se recupera al inicio del segundo, se construye un objetivo que orienta la búsqueda y solución de la problemática que enfrenta el colectivo docente de EMSaD 21:

Identificar los principales problemas que enfrenta el colectivo docente del EMSaD 21 mediante el análisis y la reflexión de la práctica docente para diseñar e implementar acciones que permitan enfrentar la problemática identificada.

Realizar el análisis de dicha práctica permitió a los docentes darse cuenta de aquellos aspectos del quehacer diario que les dan satisfacción y de aquellos que les causan incertidumbre, y esto favoreció tanto a los docentes como Coordinador del Plantel el identificar la situación a resolver mediante el trabajo colegiado.

La práctica docente se compone de múltiples relaciones que dificultan su análisis, por ello Fierro *et al.* (1999) han organizado estas relaciones en un conjunto de dimensiones

que me permitió realizar el diagnóstico y clarificar los aspectos que la conforman: personal, interpersonal, social, institucional, didáctica y valoral.

Tomando como base el texto de Fierro, Fortoul y Rosas (1999), llevé a cabo el diagnóstico y reflexión de la práctica docente de los profesores del EMSaD 21, haciendo adaptaciones de algunas estrategias y aplicando las guías para el autoanálisis de la práctica docente.

En la *dimensión personal* invitamos al docente a reflexionar sobre su historia personal como trabajador de la docencia, recuperando aquellos momentos que le han dado fortaleza y experiencia así como aquellas dificultades que ha tenido y que lo han impulsado a realizar un mejor trabajo en el aula; se recupera cuáles han sido las influencias que ha tenido para dedicarse a la docencia, cómo supone el docente que lo perciben los alumnos y por último, se rescata qué lugar ocupa el quehacer docente dentro de las actividades que realiza el profesor en su vida diaria.

En el análisis de la *dimensión institucional* se condujo al docente a darse cuenta que existen varios actores que toman decisiones que repercuten en el sistema educativo y el quehacer escolar, y conocimos algunos aspectos de la cultura institucional que se ven reflejados en las actividades diarias.

La *dimensión interpersonal* emerge de las relaciones entre alumnos, docentes, director y padres de familia, y se tornan complejas porque se construyen sobre las diferencias individuales. Esta dimensión dio pie a que se reflexionara sobre quiénes conforman la escuela, qué intereses y formas de ver la educación y el quehacer docente manifiestan cada uno, cómo es el ambiente de trabajo en la escuela, qué espacio de participación tienen los actores principales del proceso educativo y cuáles son los tipos de problemas que se presentan y la forma de resolverlos.

El estudiar la *dimensión social* ayudó a descubrir cuáles son los desafíos que enfrentan los docentes, derivados de los cambios sociales así como cuáles son las expectativas sobre la función docente de distintos sectores sociales, y por último, se tuvo la oportunidad de conocer algunas condiciones de vida de los alumnos, lo que permitió ampliar el conocimiento de su realidad familiar, cultural y social, con la finalidad de comprender sus necesidades educativas.

El trabajar con la *dimensión didáctica* permitió tanto a docentes como al Coordinador del Plantel revisar la forma que cada profesor conduce el proceso educativo: tareas que realizan tanto los alumnos como los profesores durante un día de clases, el tiempo dedicado a organizar el trabajo docente, cuál es el rendimiento escolar de los alumnos y cómo se entrelazan sus historias de vida y la trayectoria escolar.

Al examinar la *dimensión valoral* conseguimos darnos cuenta de qué manera nuestra práctica docente refleja algunos de nuestros valores personales, especialmente cuando nos encontramos con situaciones conflictivas.

Finalmente, mediante la *relación pedagógica* sintetizamos la práctica docente, destacando fortalezas y problemas que se ha encontrado el profesor en su quehacer diario, así mismo se recoge información sobre cómo será la práctica docente del profesor en un futuro cercano.

Este análisis permitió contar con un enfoque más amplio de lo que sucede en el trabajo escolar diario, se logró comprender aspectos de la práctica docente que deben trabajarse de manera diferente para que los alumnos tengan acceso a una mejor educación.

Preparación e implementación del diagnóstico

Al tener la necesidad de realizar un diagnóstico para determinar qué problemática resolver mediante el trabajo colegiado, me di a la tarea de poner al tanto a los docentes del EMSaD 21 sobre el trabajo requerido, mediante una reunión que no tardó más de veinte minutos lo comenté con ellos y su respuesta de aceptación fue inmediata, aproveché este momento para que, tomando en cuenta la serie de actividades realizadas en la escuela y las necesidades personales de cada uno de los docentes, consensáramos qué día o días de la semana trabajaríamos sobre el diagnóstico; se decidió que serían los días lunes de cada semana.

Entregué en esta reunión la *metodología de trabajo* con la finalidad de que conocieran cómo sería el proceder en el camino del análisis de la práctica docente:

- a) La práctica docente consta de seis dimensiones, tomaremos una a la vez para ser analizada, aunado a una *introducción y una relación pedagógica* que abarca la práctica docente en su totalidad.
- b) Realizaremos el análisis de cada dimensión resolviendo una serie de ejercicios.
- c) Habrá una guía para el autoanálisis de la práctica docente referente a las dimensiones que la conforman; dicha guía será entregada de forma impresa y será contestada en su casa, la podrán entregar cuando la terminen de contestar siempre y cuando no exceda el inicio del análisis de la siguiente dimensión.
- d) Habrá ejercicios que se realizarán de manera individual, algunos en grupo y posteriormente serán compartidos en plenaria.
- e) Habrá un portafolio de evidencias en el que se almacenarán todos los materiales utilizados a lo largo del diagnóstico, cuando gusten podrán revisar su proceso de

aprendizaje, sus descubrimientos, sus interrogantes, sus reflexiones, así como las aportaciones que los demás compañeros hayan hecho a través de los ejercicios grupales y de las plenarias realizadas.

- f) Utilizaré un *diario* para registrar observaciones derivadas del análisis de cada una de las dimensiones y observaciones en torno al trabajo colegiado.

Previo al análisis de cada una de las dimensiones que conforman la práctica docente preparé los materiales a utilizar y organicé la manera en que procedería al aplicar cada estrategia; esto me ayudó a tener control de la situación y a obtener mayor provecho en cada sesión realizada.

La tabla 5 muestra el cronograma de actividades que se planificó en la aplicación del diagnóstico.

Tabla 5
Cronograma de actividades.

<i>Nombre de la dimensión</i>	<i>Fecha de aplicación</i>	<i>Tiempo/horas</i>
<i>Introducción</i>	<i>04 de octubre de 2010</i>	<i>2</i>
<i>Personal</i>	<i>11 de octubre de 2010</i>	<i>2</i>
<i>Institucional</i>	<i>18 de octubre de 2010</i>	<i>2</i>
<i>Interpersonal</i>	<i>25 de octubre de 2010</i>	<i>2</i>
<i>Social</i>	<i>8 de noviembre de 2010</i>	<i>2</i>
<i>Didáctica</i>	<i>15 y 16 de noviembre de 2010</i>	<i>4</i>
<i>Valoral</i>	<i>22 de noviembre de 2010</i>	<i>2</i>
<i>Relación pedagógica</i>	<i>29 de noviembre de 2010</i>	<i>2</i>

El día 4 de octubre de 2010 a las dos de la tarde inicié con la aplicación del diagnóstico. Señalé que somos adultos, profesionistas y personas maduras, lo que nos permitirá asumir este compromiso con responsabilidad; además contamos con un cúmulo de experiencias y conocimientos que podemos compartir con nuestros compañeros en un

marco de respeto y tolerancia, lo que favorecerá crecimiento tanto personal como profesional.

Introducción al análisis de la práctica docente

En esta ocasión cada docente tomó su lugar favorito en el aula y como coordinador del equipo de trabajo me coloqué al frente; comenté que las estrategias a aplicar ayudarían principalmente a reflexionar en torno a tres preguntas: ¿Qué significa ser maestro?, ¿qué posibilidades y limitaciones encontramos en la profesión docente?, y ¿cuál es la situación actual del magisterio?

Con esto inicié la *introducción al análisis de la práctica docente*, aplicando las siguientes estrategias:

- a) *Ensayo: Ser y quehacer del maestro*. La finalidad era reflexionar sobre las interpretaciones personales de la profesión docente (ver tabla 6)

Tabla 6
Ser y quehacer del maestro

DOCENTES	D1 (g)	D2 (i)	D3 (r)
<i>Ser y quehacer del maestro</i>	<i>Piensa que ser maestro significa poseer conocimientos y tener capacidad para transmitirlos, capacidad de comprender y analizar la situación de cada uno de sus alumnos, es un ejemplo a seguir, debe estar en contaste preparación, tiene una gran responsabilidad, debe tener estabilidad en todos los sentidos y capacidad para aprender y aceptar errores.</i>	<i>Considera que ser maestro no es una profesión sino una actitud de compromiso por formar personas en valores más que en conocimientos, debe crear o guiar individuos competentes, debe tener la capacidad de seguir creciendo como maestro y mejorar en su quehacer diario.</i>	<i>Señala que un docente forma individuos, implica conocer y aplicar técnicas, métodos o estrategias para lograr aprendizajes en los alumnos, debe tener capacidad de hacer participes a los alumnos en su propio aprendizaje y además debe tener la capacidad de transmitir valores y actitudes positivas.</i>

- b) *Luces y sombras de la profesión docente*. El objetivo fue favorecer la reflexión sobre algunos obstáculos que entorpecen el trabajo diario así como aquellos elementos que lo facilitan (ver tabla 7).

Tabla 7
Claro oscuro de la profesión docente, en opinión de los profesores.

<i>Aspecto</i>	<i>Claro</i>			<i>Oscuro</i>		
	<i>D1 (g)</i>	<i>D2 (i)</i>	<i>D3 (r)</i>	<i>D1 (g)</i>	<i>D2 (i)</i>	<i>D3 (r)</i>
<i>Horario</i>	X	X	X			
<i>Aprendizaje de los alumnos</i>	X	X	X			
<i>Bajo nivel de aprovechamiento</i>				X	X	X
<i>Disposición del alumno</i>		X				X
<i>Compañeros docentes</i>	X	X	X			
<i>Director</i>	X	X	X			
<i>Padres de familia</i>	X		X		X	
<i>Autoridades superiores</i>		X		X		X
<i>Sindicato</i>		X		X		X
<i>Aula</i>	X	X				X
<i>Revisar tareas</i>	X	X				X
<i>Preparar material didáctico</i>		X	X			
<i>Actividades complementarias a la académica</i>	X	X				X
<i>Planeación de clases</i>		X		X		X
<i>Bajos salarios</i>					X	X
<i>Motivar al alumno</i>	X	X	X			
<i>Seguir correctamente el programa de estudios</i>			X	X	X	
<i>Mantener la disciplina</i>			X	X	X	
<i>Atender alumnos en rezago</i>		X		X		X
<i>Uso de las tics de manera didáctica</i>	X	X	X			
<i>Evaluar el aprendizaje</i>	X	X	X			
<i>Proporcionar retroalimentación</i>	X	X	X			
<i>Inculcar valores o reafirmarlos</i>	X	X	X			
<i>Evaluación de los resultados obtenidos como profesor</i>		X		X		X
<i>Capacitación sobre la materia</i>	X		X		X	
<i>Capacitación docente</i>			X	X	X	

- c) *El maestro de EMSaD*. El propósito fundamental era que el docente describiera la situación que vive el docente de EMSaD hoy en día (ver tabla 8).

Tabla 8

Aspectos que identifican la situación del docente de EMSaD.

<i>Docente 1 (g)</i>	<i>Docente 2 (i)</i>	<i>Docente 3 (r)</i>
<ul style="list-style-type: none"> • <i>Insatisfacción (por falta de motivación, de capacitación, corrupción y mal salario).</i> 	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Feliz (por llevar educación a lugares alejados).</i> • <i>Esforzándose (por trabajar en condiciones inapropiadas).</i> • <i>Luchando (por mejorar en lo que hago).</i> • <i>Adaptándose (al contexto escolar).</i> • <i>Molesto y decepcionado (por bajos salarios).</i> 	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Insatisfecho (no indica por qué).</i> • <i>Maestro que trabaja en condiciones difíciles (poca infraestructura, alejado, pocas oportunidades de superación (crecimiento laboral) y desmotivado).</i> • <i>Hace muchas más labores que sólo impartir clases.</i>

Informe analítico de la introducción al estudio de la práctica docente.

Cada docente tiene una forma distinta de pensar la profesión docente, sin embargo se dan cuenta que se tiene un gran compromiso al trabajar con personas y que es necesario prepararse y aprender de las experiencias tanto positivas como negativas para mejorar el quehacer docente.

Existen varios aspectos que según los docentes le dan luz a su quehacer cotidiano, sin embargo, me interesa centrarme en aquellos aspectos que entorpecen el trabajo docente: bajo nivel de aprovechamiento (100%), autoridades superiores (67%), sindicato (67%), planeación de clases (67%), bajos salarios (67%), seguir correctamente el programa de estudios (67%), mantener la disciplina (67%), alumnos en rezago (67%), evaluación de los resultados obtenidos como profesor (67%) y capacitación docente (67%), por último encontramos la disposición del alumno, padres de familia, problemas en el aula, revisar tareas y capacitación sobre la materia.

Esto me indica que el mayor problema que presentan los docentes es enfrentar *el bajo nivel de aprovechamiento de los alumnos*; en segundo lugar y no menos importantes

encontramos obstáculos que podemos enfrentar con el trabajo en equipo dentro de la escuela: planeación de clases, seguir el programa de estudios, mantener la disciplina, alumnos en rezago y la evaluación de los resultados obtenidos como profesor. Sin embargo, hay otros problemas que están proporcionando dificultades como la disposición del alumno, padres de familia, aula y revisar tareas.

En cuanto a la situación en la que laboran los docentes de EMSaD, se coincide en un aspecto negativo que de alguna manera influye en su trabajo escolar: la *insatisfacción* señalada por varias razones; sin embargo, no todos los elementos manifestados están a nuestro alcance como institución escolar como para intentar solucionarlos, pero aun así es importante que los docentes conozcan más sobre las características del subsistema para el cual laboran, esto ayudará a que cambien la percepción que tienen hasta el momento de las condiciones en las cuales se desempeña el docente de EMSaD.

Dimensión personal

El 11 de octubre de 2010 alrededor de las dos de la tarde dimos inicio con el análisis de la *dimensión personal*. Para tal finalidad se aplicaron las siguientes estrategias:

- a) *Una visión retrospectiva: mi trayectoria como maestro*. La finalidad era hacer un análisis retrospectivo de la propia práctica docente, identificando sus momentos más significativos y las razones que los hicieron importantes. Los docentes elaboraron una gráfica donde plasmaron mediante una línea quebrada los logros y dificultades que han tenido desde el momento en que ingresaron a laborar en la docencia. Tanto el *docente 1(g)* como el *docente 3(r)* manifiestan haberse encontrado con muchos problemas durante el primer año de ingreso a

las labores docentes: no saber qué hacer para empezar a impartir la clase, el haber dejado su casa, su familia y trasladarse al lugar donde se ubicaba la escuela, malas actitudes por parte del director y de algunos compañeros; también manifiestan tener logros y éxitos después del primer año de trabajo. El *docente 2(i)* indica que durante su primer año de trabajo logró aprender mucho y obtener muchas satisfacciones, en el segundo encontró problemas y camino al tercer año de trabajo regresaron las cosas agradables.

- b) *Cómo y dónde aprendió a ser maestro.* El propósito era identificar las diversas influencias que reconocemos en nuestra formación y en ejercicio docente (ver tabla 9).

Tabla 9.
Influencias en la elección del ejercicio docente

<i>Docente 1 (g)</i>	<i>Docente 2 (i)</i>	<i>Docente 3 (r)</i>
<i>Familiares 80%</i>	<i>Escolares 80%</i>	<i>Sociales 50 %</i>
<i>Escolares 10%</i>	<i>Sociales 20%</i>	<i>Escolares 30%</i>
<i>Sociales 10%</i>		<i>Laborales 20%</i>

- c) *Retrato hablado... un esfuerzo por mirarnos desde los otros.* El objetivo fue reconocer la forma en que creemos que los demás nos perciben, de acuerdo con nuestros rasgos de personalidad más sobresalientes (ver tabla 10).

Tabla 10
Cómo nos perciben los alumnos

<i>Docente 1(g)</i>	<i>Docente 2 (i)</i>	<i>Docente 3 (r)</i>
<i>Estricta.</i>	<i>Enojón.</i>	<i>Comprometida.</i>
<i>Encarga mucha tarea.</i>	<i>Serio.</i>	<i>Respetuosa.</i>
<i>Poco tolerante.</i>	<i>Respetuoso.</i>	<i>Buena onda.</i>
<i>Muy exigente.</i>	<i>Sencillo.</i>	<i>Cuidadosa.</i>
<i>Debería ser más comprensiva.</i>		<i>Condescendiente.</i>

d) *Además de maestro, ¿qué?* La intención era reflexionar sobre las actividades cotidianas de los profesores y el lugar que en ellas ocupa la profesión docente (ver tablas 11, 12 y 13).

Tabla 11
Agenda semanal docente 1 (g)

Lunes	Martes	Miércoles	Jueves	Viernes	Sábado	Domingo
Dar clases. Comer. Preparar clases. Cenar. Descansar.	Dar clases. Comer. Preparar clases. Cenar. Descansar	Dar clases. Viajar a Durango. Ayudar a mi hijo a hacer tarea. Preparar lunch para mi hijo. Alistar uniforme de mi hijo. Limpiar la casa. Cenar. Descansar.	Dar clases. Comer. Preparar clases. Cenar. Descansar.	Dar clases. Comer. Viajar a Durango. Visitar a mamá. Llevar a mi hijo a clases de karate. Cuidar a mis sobrinos. Lavar. Pasear al perro. Lavar la cochera. Limpiar Closet. Algunas veces salir a cenar. Descansar.	Planchar. Limpiar casa. Pasear con mi hijo. Visita a mi suegra. Ir al súper. Ver películas. Descansar.	Visitar a mamá. Hacer tarea con mi hijo Realizar actividades con mi familia. Alistar equipaje para viajar al lugar de trabajo. Preparar clases. Salir a pasear. Descansar.

Tabla 12
Agenda semanal docente 2 (i)

Lunes	Martes	Miércoles	Jueves	Viernes	Sábado	Domingo
Transporte. Trabajo. Tareas familiares. Descanso. Ejercicio.	Transporte. Trabajo. Familiares. Descanso.	Transporte. Trabajo. Trabajo doméstico. Tareas. Ejercicio.	Transporte. Trabajo. Tareas. Familiares. Descanso.	Transporte. Trabajo. Ejercicio. Trabajo doméstico. Descanso. Ejercicio.	Descanso. Ejercicio. Capacitación. Tareas. Familiares. Ejercicio.	Religiosas. Familiares. Recreativas. Culturales. Trabajo. Descanso.

Tabla 13
Agenda semanal docente 3 (r)

Lunes	Martes	Miércoles	Jueves	Viernes	Sábado	Domingo
Traslado al trabajo. Impartir clases. Realizar tareas. Preparar clases. Preparar clases. Descansar 30 min.	Impartir clases. Realizar tareas. Preparar clases. Comer y descansar. Quehacer del hogar.	Impartir clases. Realizar tareas. Preparar clases. Comer y descansar. Quehacer del hogar.	Impartir clases. Realizar tareas. Preparar clases. Comer y descansar. Quehacer del hogar.	Impartir clases. Traslado a Durango. Actividad cultural. Realizar tareas. Descansar.	Ir de compras. Traslado a Canatlán. Ensayar música. Jugar voleibol. Planchar. Ver	Quehacer del hogar. Lavar. Asistir a la Iglesia. Traslado a Durango. Ir de compras. Preparar

<i>Quehacer del hogar.</i>	<i>Descansar.</i>	<i>Descansar.</i>	<i>Descansar.</i>	<i>televisión.</i>	<i>clases.</i>
<i>Descansar.</i>				<i>Realizar tareas.</i>	<i>Descansar.</i>
				<i>Descansar.</i>	

Una vez llenadas las agendas se les entregó una hoja impresa con las siguientes preguntas: ¿Qué lugar ocupa en mi vida personal mi quehacer de maestro?, ¿de qué manera se han entrelazado mi historia personal y mi trayectoria profesional?, y ¿en qué medida mi trabajo docente ha contribuido a mi realización personal?

El docente 1 (g) tomando en cuenta su agenda semanal de actividades contesta que la docencia ocupa el primer lugar en su vida; el disfrutar su trabajo es consecuencia de la relación efectiva entre su vida personal y profesional y del crecimiento personal que ha logrado.

El docente 2 (i) simplemente contesta que el quehacer de maestro ocupa el primer lugar en su vida, que el enlace entre su vida personal y profesional se da al buscar mayor superación en ambos aspectos y por supuesto que el trabajo docente ha contribuido demasiado a su desarrollo personal.

El docente 3 (r) manifiesta la primacía de la actividad docente en su vida y el crecimiento personal y profesional evidente.

Informe analítico de la dimensión personal.

Tomando en cuenta la *guía para el autoanálisis de la práctica docente* y las reflexiones derivadas del análisis de la *dimensión personal*, emanan de su estudio las conclusiones de la tabla 14.

Tabla 14

Guía para el autoanálisis de la práctica docente.

Cuestionamiento	Docente 1 (g)	Docente 2 (i)	Docente 3 (r)
¿Cómo llegué al magisterio?	Por medio de un amigo.	Buscando empleo y porque me gusta.	Por influencia de amigos.
¿Por qué continúo trabajando como maestro?	Me gusta lo que hago.	Porque siempre quise trabajar en esto.	Me gusta ser maestra y es mi fuente de ingresos.
¿A quiénes recuerdo como maestros que hayan dejado huella en mi vida personal y profesional en algún sentido y por qué?	Maestra de orientación educativa, profe de matemáticas, maestro de física y la maestra de psicología.	Maestro de matemáticas y electrónica de secundaria y bachillerato, por como impartían sus clases	Maestra de microbiología, porque me enseñó a esforzarme y a hacer bien las cosas.
¿Cuáles métodos de enseñanza se usaron con mayor frecuencia durante mi experiencia como alumno?	Tradicionalista.	Tradicionalista,	Tradicionalista.
¿Qué pienso acerca de esos métodos? ¿En qué sentido fueron útiles y en qué aspectos son superables?	Limitan al alumno y no permiten el desarrollo de habilidades, competencias y actitudes, pero creo que como docente puedo superar este método.	Fueron útiles porque sí aprendí y son superables con la técnica del constructivismo.	Me ayudó a ser disciplinado, pero no me ayudó a desarrollar habilidades y destrezas.
De mi formación profesional, ¿qué fue lo que posteriormente más me ayudó y por qué?	La disciplina que me inculcaron algunos maestros.	La maestría en pedagogía.	Los conocimientos y experiencias adquiridos ahora los aplico para enseñar e incluso mejorar la forma o estrategias para enseñar.
¿Cómo caracterizaría mis primeros años en la docencia? ¿Qué he aprendido de ellos?	De ensayo-error por carecer de elementos para ser buena maestra, he aprendido a superar cada detalle y a estar en constante aprendizaje.	Es una gran labor, la cual me gusta.	De aprendizaje constante: he aprendido a adaptarme al entorno, conocer, investigar qué enseñar y cómo enseñar, manejar y controlar situaciones difíciles y a colaborar con mis compañeros.
¿Con qué experiencias se relacionan los mejores momentos de mi vida como maestro?	Destacar en coordinación con algunos alumnos al obtener primeros lugares en concursos de creatividad y darme cuenta de las capacidades que tengo.	El agradecimiento de los alumnos, por seguir estudiando.	Cuando veo que el alumno aprendió algún conocimiento o practicado un valor que yo les haya inculcado, cuando conviven los alumnos porque aprendo de ellos.
Considerando mi vida personal en su conjunto, ¿qué lugar ocupa la profesión de maestro?	El primer lugar, aunque considero que es más importante mi familia.	Dentro de los primeros.	La profesión docente ocupa el primer lugar.
¿Qué aprecio más de mi trabajo docente?	Que es un trabajo noble y aprendo mucho de mis alumnos.	La relación con los alumnos y formarles de algún modo.	Que es una profesión que trasciende y muy noble.

<i>Con el paso del tiempo, ¿hacia dónde han evolucionado mis intereses, ideales y proyectos trazados dentro de la docencia? ¿En qué grado se han ido modificando, perdiendo o fortaleciendo, y qué acontecimientos han influido?</i>	<i>Mi ideal siempre fue ser maestra y mis proyectos e intereses se han ido realizando a lo largo del tiempo.</i>	<i>A formarme mejor y capacitarme día a día en el entorno docente y en mis debilidades. Me he fortalecido en base a que me preparo.</i>	<i>Ya no me visualizo trabajando en otra cosa que no sea la docencia, necesito prepararme en temas de docencia.</i>
--	--	---	---

Es lógico que al llegar a una institución escolar a trabajar por primera vez, es decir, recién egresados de nivel licenciatura, nos enfrentemos a una serie de situaciones que nos causan problemas con nuestro proceder; sin embargo, el tiempo, los compañeros y el mismo trabajo nos van dando aprendizajes y experiencias que mejoran nuestro desempeño docente.

Debido a que somos profesionistas incorporados a la docencia y al enfrentarnos con la misma se dificulta el cómo proceder en el aula para lograr que el alumno aprenda, y a pesar de estudios de maestría relacionados con la pedagogía carecemos de saberes didácticos; por tanto, tomamos como modelo al profesor que más nos haya agradado como nos impartió clases y tratamos de actuar de igual manera, importando poco o nada si su método de enseñanza haya sido tradicionalista. Sin embargo, los problemas se presentan cuando nos sentimos insatisfechos con los resultados logrados, esto nos da pie a que reflexionemos acerca de nuestra práctica docente y con ello obtener elementos que nos permitan modificar o encontrar nuevas formas de ejercer la docencia.

La falta de saberes didácticos conducen a los profesores que laboran en el EMSaD 21 a tomar en cuenta diversas influencias, que van desde las derivadas del ambiente familiar y las de formación académica, pasando por las influencias sociales, hasta llegar a

las laborales, con la finalidad de ir configurando la práctica docente así como consolidando la elección de dedicarse a la docencia como actividad profesional.

Así como los docentes de alguna manera han sido influenciados por personas de su familia, por algún profesor que les impartió clases en su formación académica, por un compañero de trabajo, etc., los alumnos también son influenciados por los rasgos personales de sus docentes en turno, los hacen actuar de una u otra forma, lo cual se refleja en su desempeño y en el aprovechamiento escolar obteniendo mejores promedios. El quehacer docente es una de las actividades prioritarias para los tres profesores y constituye la principal fuente de subsistencia. Esto me ayuda como Coordinador del plantel a creer que se pueden hacer cambios sustanciales en situaciones que mediante el consenso determinemos se puedan mejorar.

Los docentes concuerdan en que su trayectoria personal se ha entrelazado armónicamente con su trayectoria profesional, ya que se ha dado la superación en ambos aspectos y ha nacido el gusto por la docencia.

Dimensión institucional

Al término de la impartición de clases del día 18 de octubre de 2010, alrededor de la 13:30 de la tarde, dio inicio el análisis de la *dimensión institucional*. Durante la sesión se aplicaron cuatro estrategias:

- a) *Actores y niveles de la gestión educativa*. El objetivo era reflexionar sobre la compleja trama de actores y decisiones que atraviesan el sistema educativo y el quehacer de la escuela. También se pretendía comprender la gestión educativa como un espacio en el que todos toman decisiones de acuerdo con sus intereses

y con la plataforma desde la cual participan en el quehacer educativo. Los docentes en equipo de trabajo llenaron la tabla 15 con los distintos actores del sistema educativo.

Tabla 15.
Distintos actores del Sistema Educativo

<i>Actores de la gestión educativa en distintos niveles</i>	<i>Contenido de su trabajo</i>	<i>¿Cuál es el ámbito de decisión y de acción?</i>	<i>¿Cómo repercuten sus decisiones en el aprendizaje de los alumnos?</i>
<i>SEP (Estatad y nacional). Directores de área. Dirección general. Dirección General de Bachillerato. Director de plantel Docentes. Alumnos. Padres de familia.</i>	<i>Asignar recursos. Académico, financiero, vinculación. Administrar todos los planteles. Currículo, programas de estudio, bibliografía. Coordinar todas las actividades. Impartir clases. Participar en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Participar en actividades relacionadas con la educación de sus hijos.</i>	<i>Todos los niveles educativos. Planteles CECyTED. Planteles CECyTED. Nivel bachillerato. Plantel donde labora. Plantel donde labora. Plantel donde estudia. Plantel donde estudian sus hijos.</i>	<i>De manera general la mayoría de las veces piden a los docentes mejores resultados de aprendizaje, pero desafortunadamente las condiciones en las que se encuentra las distintas escuelas no son las mismas. Sin embargo, hacemos nuestro máximo esfuerzo utilizando los recursos con los que contamos así como con los conocimientos que ponemos en práctica en nuestro quehacer docente.</i>

- b) *Distintas formas de pensar la escuela.* Los propósitos analizar algunas situaciones educativas de las escuelas con base en los conceptos de cultura institucional y gestión escolar; así como identificar distintos tipos de cultura institucional; y reconocer las características del tipo de cultura institucional del EMSaD 21. Para el desarrollo de esta estrategia primero se entregó al docente una lectura sobre cultura organizacional y gestión escolar, posteriormente se dio lectura a una situación real sucedida en la escuela con la finalidad de que identificaran qué tipo de cultura organizacional estábamos trabajando
- c) *El contexto escolar.* El propósito era facilitar el diálogo entre los docentes de la escuela sobre la forma en que perciben distintos aspectos de la gestión de la misma. Formamos un círculo y di lectura a una serie de frases que los docentes

tenían que completar de manera oral; un docente a la vez completaba las frases y los demás podían apoyar en caso de que el docente en turno tuviera dudas en su respuesta.

- d) *Condiciones institucionales para la innovación.* La finalidad era reflexionar sobre las condiciones institucionales que propician o que inhiben la innovación educativa por parte de los maestros. Los docentes contestaron de manera individual algunas preguntas (las respuestas se muestran en la tabla 16).

Tabla 16
Condiciones institucionales para la innovación

Pregunta	Docente 1 (g)	Docente 2 (i)	Docente 3 (r)
<i>¿Qué espacio o qué momentos tenemos para innovar en la escuela?</i>	<i>Dentro y fuera de la escuela, porque se nos puede ocurrir proponer una innovación en cualquier momento.</i>	<i>Juntas extraclase con compañeros y directivo.</i>	<i>Aquí en la escuela se tiene libertad de expresar ideas, proponer proyectos para mejorar las condiciones desde el aspecto académico e incluso actividades extraescolares que tengan que ver con el desarrollo del alumno.</i>
<i>¿Podemos hacer algo como equipo de trabajo para incrementar las condiciones para innovar en la escuela?</i>	<i>Sí, ahora que estamos haciendo el análisis de la práctica docente podemos tener más elementos para hacer propuestas.</i>	<i>Sí.</i>	<i>Sí, trabajar en forma colaborativa (alumnos, docentes, padres de familia).</i>
<i>¿Qué innovaciones te gustaría realizar aquí en la escuela?</i>	<i>Formar un cuadro de danza, que hubiera un cañón para mejorar las clases, entre otras cosas.</i>	<i>Implementar la RIEMS y las TIC's en un mejor nivel.</i>	<i>Manejar mejores y variadas estrategias de enseñanza-aprendizaje derivadas de aportaciones de cada uno de los docentes. En cuanto a cuestión de infraestructura, realizar actividades de manera colaborativa para ampliar los recursos y mejorar la infraestructura.</i>

La guía para el autoanálisis de la práctica docente proporciona la información que muestra la tabla 17.

Tabla 17
Guía para el autoanálisis de la práctica docente

Cuestionamiento	Docente 1 (g)	Docente 2 (i)	Docente 3 (r)
<i>¿Qué puede manifestar sobre el espacio de decisión, acción e influencia que directamente le corresponde dentro del quehacer educativo?</i>	<i>Todos desempeñamos un papel importante dentro del sistema educativo.</i>	<i>Pues bastante abierto y más en mis clases.</i>	<i>Tengo decisión dentro del aula, incluso fuera de la misma.</i>
<i>¿Cuáles son los rasgos</i>	<i>Participación de directivo,</i>	<i>Respeto, trabajo y</i>	<i>De consenso.</i>

característicos de la cultura institucional de esta escuela?	maestros, alumnos y padres de familia en diferentes ámbitos.	disciplina, servicio y tolerancia.	
¿Cómo puedo describir los procesos internos de gestión en esta escuela (estilos de organización, de relación, de trabajo en el aula, de trabajo colegiado, rutinas y tradiciones, etc.)?	Cada uno de los elementos que conformamos una institución educativa desempeñamos una labor importante en el aspecto de gestionar.	Bastante íntegros y bien desarrollados.	Considero buena la gestión interna.
¿Qué obstáculos o situaciones de la escuela han entorpecido mi desempeño como maestro?	Creo que nada, todo es un aprendizaje tanto de lo positivo como de lo negativo.	Tal vez la infraestructura y el equipo de cómputo.	La carencia de conocimientos didácticos y el carácter de los alumnos.
¿Qué experiencias y aprendizajes han aportado a su trabajo docente ésta y otras escuelas en que ha trabajado?	Todas las escuelas me han dejado experiencias y aprendizajes positivos y me han ayudado a crecer en el ámbito personal y profesional.	Reconocer que existen ambientes distintos en cada centro de trabajo y por tanto hay que buscar los intereses de los alumnos.	Me han ayudado a madurar como profesionista y como persona, he aprendido a tratar a las personas según la situación.
¿Qué me ha resultado más estimulante y enriquecedor de esta escuela en relación con mi trabajo docente?	Todo me resulta estimulante y enriquecedor, ya que todos los días adquiero aprendizajes de los alumnos como de mis compañeros de trabajo.	El optimismo y el trabajo de mis compañeros.	La experiencia que me han dejado las situaciones difíciles que he tenido que afrontar con los alumnos.
¿Me encuentro satisfecho con la manera en que los maestros colaboramos para discutir asuntos que nos interesan y llegar a acuerdos?	Sí, porque cuando se trabaja en equipo las cosas funcionan mucho mejor.	Sí.	Sí, siempre buscamos trabajar sobre la misma línea.
¿Qué me gustaría proponer al director y a los compañeros para mejorar la organización de nuestro trabajo en la escuela?	Que todos nos comprometamos con nuestro trabajo.	Recopilación de técnicas para la cátedra de algunas materias, contar con un cañón	Que trabajemos con mayor compromiso y responsabilidad.
Yo concretamente, ¿de qué manera puedo apoyar este esfuerzo de mejoramiento en mi escuela?	Tener la disponibilidad y el compromiso con mi trabajo en todas las actividades que se realicen dentro y fuera de la escuela.	Con la disposición total para reforzar un mejor aprendizaje y mejores condiciones escolares.	Cumpliendo al 100% con mis deberes y asumiendo el compromiso que me corresponde como docente.
¿De qué manera percibo la importancia y la presencia de la estructura burocrática y de la organización sindical en mi trabajo cotidiano?	Ni el sindicato ni la dirección general influyen en mi trabajo, sé que hay muchas cosas mal y yo no las puedo cambiar.	Están presentes al inicio y final del semestre, pero no siempre. Es importante que siempre estén presentes para un mejor desarrollo	Lo considero importante, sin embargo no creo que influyan directamente en que yo sea un buen o mal maestro.

Informe analítico de la dimensión institucional.

Tanto el Coordinador del Plantel como los docentes nos permitimos constatar que existen varios actores dentro del sistema educativo que están constantemente tomando decisiones, con la finalidad de mejorar las condiciones en que laboran los docentes, así como en las que los alumnos aprenden; por ello es necesario entender que el quehacer educativo es complejo y conflictivo, darnos cuenta que la escuela no es una unidad aislada sino que forma parte de una compleja trama de actores que a partir de sus intereses y perspectivas de la educación toman decisiones.

Al analizar tres casos de situaciones que se dieron en el entorno de la escuela, los docentes llegaron al consenso de que en la institución se trabajaba con una cultura basada en la concertación y bajo la cuestión de papeles y expedientes.

El nivel de conocimiento que se tiene del funcionamiento de la escuela permite a los docentes actuar con más libertad, confianza y compromiso; por tal razón la participación que se da produce resultados satisfactorios y permite darnos cuenta de situaciones que provocan problemas de organización y de relación.

En el EMSaD 21 el espacio siempre está disponible para proponer innovaciones, así lo demuestra la información proporcionada por los docentes; por tanto, se requiere que se den las condiciones para que surja la innovación, los docentes proponen el trabajo colaborativo y tener más elementos mediante el análisis de la práctica docente que apoyen este proceso. Plantean implementar la RIEMS y las tecnologías de la información y la comunicación así como variadas estrategias de enseñanza-aprendizaje utilizando la colaboración.

Dimensión interpersonal

El 25 de octubre de 2010 tocó el turno del análisis de la *dimensión interpersonal*. Para realizar esta actividad empleamos las siguientes estrategias:

- a) *Todos tenemos formas de pensar diferentes*. El objetivo era analizar la vida en la escuela y comprender la complejidad que ésta encierra, dada la diversidad de sus maestros. Se facilitó una lectura individual acerca de *reflexiones de un maestro mexicano sobre el trabajo colegiado en su escuela*, y en torno a esta lectura los docentes contestaron las preguntas de la tabla 18.

Tabla 18
La diversidad en la escuela

Cuestionamiento	Docente 1 (g)	Docente 2 (i)	Docente 3(r)
<i>¿Quiénes conforman esta escuela?</i>	<i>Profesionistas comprometidos con nuestro trabajo, y alumnos en el proceso de aprendizaje.</i>	<i>Padres, alumnos, profesores y directivo.</i>	<i>Docentes y alumnos.</i>
<i>¿Conocemos la forma en que piensa cada uno?</i>	<i>No tan a fondo, ya que es difícil conocer la forma de pensar de las persona.</i>	<i>Tal vez.</i>	<i>Por ser escuela chica no es difícil conocer la forma de pensar de cada uno.</i>
<i>¿Qué se comparte?</i>	<i>Conocimientos, experiencias y aprendizajes.</i>	<i>El lugar de trabajo.</i>	<i>Se comparte la forma de trabajar.</i>
<i>¿En qué se difiere?</i>	<i>Todos pensamos distinto y no siempre compartimos la forma de pensar.</i>	<i>En expectativas, tal vez.</i>	<i>En la forma de pensar.</i>
<i>¿Cómo es la relación que se da?</i>	<i>De trabajo, de amistad entre alumno-maestro, maestro-maestro, etc.</i>	<i>Diferentes: tranquila, de trabajo.</i>	<i>Meramente laboral, de compañerismo incluso.</i>

- b) *¿Qué ambiente de trabajo hemos construido en esta escuela?* Su finalidad fue analizar el ambiente de trabajo (clima organizacional) que se vive cotidianamente dentro de la escuela, así como reconocer la forma en que el clima institucional afecta la disposición de los maestros para sumarse a acciones colectivas de la escuela. Se aplicó una dinámica en equipo, cada docente leyó el texto contenido en unas tarjetas, lo comentó a los otros docentes y en equipo

decidieron en qué recuadro ubicarla, ya sea verdadero o falso. Esta decisión se tomó de acuerdo con lo que sucede en la escuela; al final se contaron las tarjetas que quedaron ubicadas en cada recuadro. Esto es un pequeño reflejo del clima institucional que prevalece en la escuela. Derivado de la dinámica aplicada, los docentes contestaron preguntas cuya respuesta proporcionó información importante sobre la percepción que tienen del clima institucional del EMSaD 21. Ver (tabla 19).

Tabla 19
Ambiente de trabajo

<i>Cuestionamiento</i>	<i>Docente 1 (g)</i>	<i>Docente 2 (i)</i>	<i>Docente 3 (r)</i>
<i>¿Cómo podemos describir el clima institucional de la escuela?</i>	<i>Bueno, porque trabajamos como un verdadero equipo.</i>	<i>Bueno, agradable.</i>	<i>Clima de confianza, respeto y tolerancia.</i>
<i>¿De qué manera este clima institucional se relaciona con la disposición y el entusiasmo de los maestros para el trabajo común y el trabajo en el aula?</i>	<i>De manera positiva, ya que todos tenemos disposición para realizar nuestro trabajo y las actividades de la escuela.</i>	<i>Positivamente.</i>	<i>De forma positiva.</i>
<i>¿Qué aprendizajes para los alumnos se propician a través del clima institucional de nuestra escuela (aprendizajes relacionados con la tolerancia, la capacidad de dialogar, de respetar, de llegar a acuerdos, de resolver de manera pacífica los conflictos)?</i>	<i>Los alumnos desarrollan mejor sus actitudes y valores porque ven una unión entre los maestros.</i>	<i>El respeto a los demás y el diálogo.</i>	<i>Aprendizajes que involucran la capacidad de consensuar y trabajar en equipo.</i>
<i>¿Tiene alguna sugerencia para mejorar el clima institucional de nuestra escuela?</i>	<i>Pues solo seguir trabajando en equipo y tener acuerdos que ayuden al crecimiento de nuestra escuela.</i>	<i>La convivencia deportiva o alguna actividad extracurricular entre profesores y alumnos.</i>	<i>Que compartamos no solo opiniones y puntos de vista, sino también experiencias, estrategias didácticas, etc.</i>

c) *Lo más difícil no son los problemas sino la manera de solucionarlos. Manejo de conflictos en la escuela.* Su propósito fundamental fue identificar los principales tipos de conflictos que se presentan en la escuela, analizar la forma en que acostumbramos hacerles frente, así como reconocer las consecuencias de dicho

manejo. Se entregó un caso para su análisis a cada docente, posteriormente contestaron una pregunta en torno a la manera en que hacemos frente a los conflictos (tabla 20).

Tabla 20
Haciendo frente a los conflictos

Cuestionamiento	Docente 1 (g)	Docente 2 (i)	Docente 3 (r)
<i>¿Cómo acostumbramos hacer frente a los conflictos que se presentan en la escuela?</i>	<i>Se plantea el problema estando presentes todos los docentes y se llega al consenso para una posible solución.</i>	<i>Llevándolos a consenso para buscar una solución.</i>	<i>Se acostumbra platicar sobre los conflictos que surgen y entre todos tratar de darles solución. Siempre aceptando sugerencias de los demás.</i>

d) *Manejo de conflictos en el aula.* Su propósito fue evaluar los tipos de conflictos que se presentan en el aula, así como analizar la forma en que acostumbramos a resolver los distintos tipos de problemas y reflexionar sobre la importancia de encontrar las formas más adecuadas de manejar los conflictos que se presentan en el aula (tabla 21).

Tabla 21
Tipos de conflictos

Cuestionamientos	Docente 1 (g)	Docente 2 (i)	Docente 3 (r)
<i>Problemas en el aula</i>	<i>Faltas de respeto, intolerantes y agresivos (groseros).</i>	<i>Faltas de atención, impulsivos y payasos.</i>	<i>Irresponsabilidad, división de grupos y juguetones.</i>
<i>¿Cómo les hace frente?</i>	<i>Siendo estricta y trato de negociar, me es útil el respaldo de mis colegas.</i>	<i>Me porto serio (estricto) y algunas veces hasta los he sacado de clases.</i>	<i>Marco límites y algunas veces soy exigente. Compartiendo con los compañeros docentes los problemas me han dado ideas de cómo enfrentarlos.</i>

e) *Construir el trabajo colegiado en la escuela.* Su objetivo fue analizar la forma en que se organiza el trabajo colegiado en la escuela. Se entregó un caso a cada uno de los docentes donde se expone una situación vivida por profesores en diferentes escuelas acerca del trabajo colegiado y la forma en que se llevaba a

cabo. Una vez analizado el caso contestaron de manera individual las preguntas de la tabla 22.

Tabla 22
El trabajo colegiado

Cuestionamiento	Docente 1 (g)	Docente 2 (i)	Docente 3 (r)
¿Cuándo podemos decir que en una escuela se trabaja de manera colegiada?	Cuando el personal se reúne para tratar asuntos de la escuela y expone cada uno de ellos su punto de vista, de esa manera se llega a una solución.	Cuando se reúnen para tratar temas escolares reforzar aspectos en cuanto a las clases.	Cuando se tratan asuntos académicos y no solo administrativos.
¿Cuáles son a nuestro juicio las condiciones mínimas para que pueda haber trabajo colegiado en la escuela?	Trabajar en grupo y proponer estrategias para mejorar como institución.	Disposición por parte de los docentes.	Que la mayoría esté de acuerdo con lo que se va a hacer.
Mirando nuestra experiencia, ¿de qué manera trabajamos en las reuniones de maestros?	Tratamos los asuntos y buscamos como solucionarlos.	De forma activa.	Intentamos trabajar en forma colegiada o colaborativa, creo que falta más.
¿Qué asuntos han facilitado o entorpecido el trabajo colegiado en nuestra escuela?	Los horarios y situaciones personales.	La disposición por tratar cualquier asunto, los horarios entorpecen.	Lo han facilitado los temas y problemas comunes y lo han entorpecido la falta de formalidad por parte de los maestros en las citas y los horarios para las mismas.

En la guía para el autoanálisis de la práctica docente acerca de la dimensión interpersonal, los profesores proporcionaron información de la tabla 23.

Tabla 23
Guía para el autoanálisis de la práctica docente

Cuestionamiento	Docente 1 (g)	docente 2 (i)	Docente 3 (r)
¿Cómo puedo caracterizar el ambiente de relaciones interpersonales en la escuela?	La relación entre compañeros es buena, ya que se dialoga y se llega siempre a acuerdos por medio del consenso	Bastante bueno, abierto al dialogo, respetuoso	Es un ambiente cordial: existe colaboración, tolerancia, apertura y buena comunicación
¿Qué tipo de problemas se presenta con más frecuencia en nuestra escuela y de qué manera	Falta de tareas por parte de los alumnos y de forma colegiada buscamos posibles soluciones	La disciplina. Consensando con respeto a la falta de disciplina y el cómo se procederá en	La mayoría de los problemas son en el aula (indisciplina más que nada), nos reunimos para platicarlo, proponer alternativas de solución,

<i>acostumbramos hacerle frente?</i>		<i>determinada situación</i>	<i>consensar la forma en que vamos a afrontar tal problema y al final trabajar todos sobre la misma línea (estamos en proceso y a veces hay fallas en esto)</i>
<i>¿En el salón de clases cuál es el tipo de conflicto que se presenta con más frecuencia? Y ¿Qué he aprendido de la manera de resolverlo?</i>	<i>Falta de respeto entre compañeros pues trato de hacerles ver que estamos en un proceso de aprendizaje y si se equivocan no pasa nada y que no deben burlarse de sus compañeros</i>	<i>Falta de tareas. Encargando más actividades tanto en clase como extraclases</i>	<i>Faltas de respeto, irresponsabilidad, desinterés. He aprendido que es importante marcar límites, que es necesario exigir para que haya una respuesta por parte de los alumnos, prestar más atención al alumno que tiene dificultades en el aprendizaje. Y he aprendido a analizar mis debilidades y también mis fortalezas como docente</i>
<i>¿Qué experiencias he adquirido sobre trabajo colegiado en las escuelas donde he trabajado?</i>	<i>Pues que las cosas salen mejor trabajando en equipo, porque todos necesitamos de todos</i>	<i>Pues que hay bastantes metodologías de laborar dependiendo de los contextos y tiempos que se presentan pero siempre se pretende el objetivo principal la formación del alumno</i>	<i>He aprendido que trabajo en equipo y trabajo colegiado no es lo mismo, el segundo implica trabajar todos persiguiendo un mismo objetivo, resolver los problemas de tipo pedagógico en base a experiencias y conocimientos de los demás, he aprendido a hacer frente a situaciones difíciles sabiendo que cuento con el respaldo de mis colegas. También he experimentado la importancia que tiene el trabajo colegiado</i>

Informe analítico de la dimensión interpersonal.

Profesores, alumnos y padres de familia son los actores principales que conforman una institución escolar, el EMSaD 21 por ser una escuela pequeña no se complica conocer sobre la forma de pensar de los integrantes, este conocimiento se da gracias a la efectiva relación de amistad, de compañerismo que nos permite compartir conocimientos y experiencias bajo un marco de respeto a la diversidad de enfoques, proyectos e intereses.

Gracias a las afables relaciones que se dan en el EMSaD 21 los docentes reconocen un buen clima institucional, de respeto y tolerancia esto facilita que se dé el trabajo en

equipo y el aprendizaje en los alumnos sobre actitudes y valores como reflejo de las relaciones positivas entre los docentes.

Las buenas relaciones y el trabajo en equipo no limita los múltiples problemas que los docentes enfrentan en el aula, deben estar preparados para dar una solución sin que afecte la autoestima y la confianza del alumno necesarias para sentirse bien dentro del aula, por tal razón es necesario que se utilicen las palabras adecuadas para reprender a los alumnos, si esto se dificulta, el compartir con los demás docentes los problemas que se presentan en el aula nos permitirá sentirnos apoyados y generará menos conflictos de estrés, irritabilidad, tensión etc.

Trabajar colegiadamente es fundamental en una institución educativa para hacerle frente a los problemas de manera conjunta, compartiendo las situaciones conflictivas y buscando soluciones mediante el consenso; la disposición, la tolerancia, el respeto y el compromiso por parte de los docentes y directivos son elementos indispensable para que se dé el trabajo colegiado; por otro lado existen factores que entorpecen este proceso, como los horarios y la falta de formalidad por parte de los docentes, sin embargo podemos trabajar en equipo para dar una solución a este problema.

Dimensión social

La *dimensión social* fue analizada en día 8 de noviembre de 2010, en esta ocasión se aplicaron las siguientes estrategias:

- a) *Las cosas cambian en este país cada día. ¿La escuela y los maestros también?*

La finalidad era iniciar la reflexión sobre el quehacer social del maestro haciendo un esfuerzo por reconocerse los procesos que determinan el momento

histórico que vivimos como nación, desde el punto de vista económico, político, social, cultural y educativo, y la forma en que estos factores obligan a replantear la función social de la escuela y del maestro. Para el desarrollo de la estrategia se le entregaron a cada docente noticias de política, economía y sociales; analizaron de manera individual cada nota y contestaron las preguntas de la tabla 24.

Tabla 24
Nuevos desafíos del docente

Cuestionamiento	Docente 1 (g)	Docente 2 (i)	Docente 3 (r)
<i>¿Cuáles son los nuevos desafíos para el quehacer del maestro y de la escuela?</i>	<i>El maestro tiene que leer más y no resistirse a los cambios que van surgiendo en nuestro entorno.</i>	<i>Actualización en las nuevas TIC's.</i>	<i>Reforzar valores y el uso de las TIC's como herramienta para incorporar al proceso de enseñanza-aprendizaje.</i>
<i>Como educadores o formadores de personas, ¿qué tenemos que hacer para hacer frente a los cambios sociales, políticos, económicos, etc.?</i>	<i>El maestro debe estar informado de los cambios tanto culturales, sociales, políticos y tecnológicos de la sociedad.</i>	<i>Estar informado en la demanda económica y de competencias del país para preparar alumnos más capaces para la sociedad cada vez más global y competitiva.</i>	<i>Enfrentar las nuevas exigencias de la sociedad del conocimiento, así como las tendencias actuales de la sociedad (laboral y en la vida en general).</i>

- b) *La función social del maestro en debate*, su propósito analizar por qué distintos sectores de la sociedad le asignan un papel diferente al quehacer del maestro, en función de su posición social, sus necesidades y sus intereses particulares, y de qué manera los maestros hacen frente a las demandas, que en ocasiones resultan contradictorias. En esta ocasión los docentes seleccionaron un personaje por medio de sorteo: campesino, presidente municipal y representante de la iglesia. Cada docente piensa de acuerdo con el personaje lo que espera del maestro.
- a. El docente 1 (g) tomó el papel de *campesino* y manifestó que el maestro sabe mucho y que esperaba que le enseñara muchas cosas a su hijo

porque no quiero que mi hijo sea igual que yo y espero que en la escuela aprenda más de lo que yo le puedo enseñar.

- b. El docente 2(i) representando el papel de *presidente municipal* argumento que esperaba que colaboraran arduamente con la comunidad y más que nada con nuestra juventud formando individuos capaces la cual es el presente y futuro de nuestro municipio.
- c. El docente 3 (r) asumió el papel de *representante de la iglesia* y propone que la escuela forme individuos con ética y valores que contribuyan a que la familia sea el núcleo donde se practiquen valores y formen una sociedad de bien.

c) *Conociendo el contexto escolar*, su intención reflexionar sobre el nivel de conocimiento de las condiciones de vida de nuestros alumnos y sus familias para replantear la tarea social que nos corresponde como maestros en estas circunstancias. Se presentó una tabla (ver tabla 25) a cada uno de los docentes con los aspectos más sobresalientes de la comunidad donde se inserta la escuela para que lo completaran con el porcentaje de conocimiento que el docente cree que tiene de cada uno de ellos, posteriormente se contestaron algunas preguntas.

Tabla 25
Conocimiento del contexto escolar

<i>Aspecto</i>	<i>Docente 1 (g)</i>	<i>Docente 2 (i)</i>	<i>Docente 3 (r)</i>
<i>Ocupación de sus habitantes</i>	100	30	100
<i>Vivienda</i>	100	40	80
<i>Salud</i>	60	50	30
<i>Alimentación</i>	40	30	80
<i>Trabajo</i>	50	10	50
<i>Recreación</i>	80	60	100
<i>Vida familiar</i>	80	70	50
<i>Costumbres</i>	80	10	100
<i>Valores culturales</i>	70	30	80
<i>Necesidades educativas</i>	80	50	50

Dieron los docentes respuesta a algunas preguntas con base en la información que proporcionaron en la tabla 26.

Tabla 26
Conocimiento del contexto escolar e implicación en el trabajo docente

Cuestionamiento	Docente 1 (g)	Docente 2 (i)	Docente 3 (r)
<i>¿Qué grado de conocimiento tenemos sobre el medio social de nuestros alumnos?</i>	<i>Siento que si conozco a mis alumnos ya que trato de involucrarme en los diferentes aspectos en los que se desenvuelven</i>	<i>Muy poco</i>	<i>El suficiente aunque sea casi por observación</i>
<i>¿En qué medida es importante para nuestro trabajo este conocimiento sobre la realidad familiar y social de nuestros alumnos?</i>	<i>Es importante ya que como docente tenemos que conocer los diferentes ámbitos en que se desenvuelven nuestros alumnos para que tengamos mejores resultados en el proceso de enseñanza-aprendizaje</i>	<i>Pues sí es importante</i>	<i>Muy importante pues las características de los jóvenes y su contexto influyen mucho en el aprendizaje del alumno y en la forma en cómo debemos conducir (planear) ese aprendizaje</i>

d) *Poniéndome en el lugar de uno de mis alumnos.* Su finalidad analizar el trato diferenciado que damos a los alumnos según las apreciaciones que tenemos sobre su medio familiar y social, sus capacidades, intereses y comportamiento así como reflexionar sobre la forma en que estas apreciaciones y actitudes que tenemos hacia los alumnos que presentan problemas de rezago escolar puede ser una razón más para la pérdida de confianza en sus posibilidades de aprender. Cada docente recibió un ejemplar de un cuestionario, antes de esto se le pidió al docente que asumiera el papel de uno de los alumnos a quienes consideraba con más problemas en su rendimiento escolar (tabla 27).

Tabla 27
Poniéndome en el lugar de mis alumnos

Aseveraciones	Docente 1 (g)	Docente 2 (i)	Docente 3 (r)
<i>Yo me llamo...</i>	<i>Jonhatan Silva</i>	<i>Cristian</i>	<i>Alan Maximiliano</i>
<i>Tengo... años</i>	<i>17</i>	<i>17</i>	<i>16</i>
<i>En mi casa somos... personas</i>	<i>2</i>	<i>5</i>	<i>5</i>
<i>Yo soy el o la ... entre mis hermanos o hermanas</i>	<i>Menor</i>	<i>Chico</i>	<i>De en medio</i>
<i>Cuando vuelvo de la escuela a mi casa tengo que hacer...</i>	<i>Ver televisión</i>	<i>Trabajo</i>	<i>Tarea y ver tele</i>

<i>Por la noche frecuentemente en mi casa...</i>	<i>No estoy</i>	<i>Veo películas</i>	<i>Veo tele</i>
<i>En mi familia yo me siento... porque...</i>	<i>Triste.....nadie me hace caso</i>	<i>Bien.....si</i>	<i>Bien....mis papás me quieren</i>
<i>Yo vengo a la escuela para...</i>	<i>Cotorrear con mis cuates</i>	<i>Aprender</i>	<i>Aprender</i>
<i>En mi casa me dicen que si me va bien en la escuela, yo contesto que...</i>	<i>Mal</i>	<i>Más o menos</i>	<i>Más o menos</i>
<i>Y en realidad me va mal porque...</i>	<i>No hago nada</i>	<i>No sé</i>	<i>No me concentro</i>
<i>En la clase a mi me pasa que...</i>	<i>Me siento agredido y me enojo</i>	<i>Me distraigo</i>	<i>Platico mucho y me distraigo</i>
<i>A mí lo que más trabajo me cuesta es...</i>	<i>Hacer la tarea</i>	<i>Matemáticas</i>	<i>Las matemáticas</i>
<i>Cuando me va mal o no he hecho la tarea me siento...</i>	<i>Mal</i>	<i>Me vale</i>	<i>Normal</i>
<i>Cuando estoy distraído (a) mi maestro (a)...</i>	<i>Me regañan o me sacan del salón</i>	<i>Me regaña</i>	<i>Me llama la atención o me saca de la clase</i>
<i>Cuando no entiendo algo...</i>	<i>Me quedó callado porque se burlan</i>	<i>No digo nada</i>	<i>Le pregunto al profe o maestra</i>
<i>Si entiendo algo, yo...</i>	<i>No lo digo</i>	<i>Hablo</i>	<i>Puedo resolver las cosas</i>
<i>Conmigo mi maestro es... porque</i>	<i>Sangrón....no hago las tareas</i>	<i>Estricto.....me porto mal</i>	<i>Exigente.....siempre hago las cosas a la mitad</i>
<i>Él o ella siempre me dice que yo...</i>	<i>Soy un irresponsable</i>	<i>No pongo atención</i>	<i>Debo esforzarme más que no conteste tonterías</i>
<i>Cuando hago algo mal, el maestro...</i>	<i>Me regaña</i>	<i>Me dice que está mal</i>	<i>Me regaña pero luego me explica cómo hacerlo</i>
<i>Cuando hago una cosa bien el maestro (a)...</i>	<i>No me dice nada</i>	<i>Me felicita</i>	<i>Me felicita</i>
<i>En la clase me siento en la fila... porque...</i>	<i>De atrás....no me gusta que me pregunten</i>	<i>Que sea.....me da igual</i>	<i>De atrásquiero estar junto con mis amigos</i>
<i>A veces falto a la escuela porque...</i>	<i>No tengo ganas de asistir</i>	<i>Ando crudo o trabajando</i>	<i>Voy a trabajar</i>
<i>Con mis compañeros alumnos yo....</i>	<i>Me llevo bien</i>	<i>Me divierto y platico</i>	<i>Me llevó muy bien</i>
<i>Ellos son...</i>	<i>Burlones conmigo</i>	<i>Chidos</i>	<i>Camaradas, pero me tiran carilla porque estoy gordo</i>
<i>Mi maestro (a) no sabe que yo...</i>	<i>Tengo problemas familiares</i>	<i>(no contestó nada)</i>	<i>(no contestó)</i>
<i>Él o ella habló con mi mamá y le dijo que...</i>	<i>No hago nada</i>	<i>Me distraigo mucho</i>	<i>Hago comentarios irrespetuosos a mis compañeros</i>
<i>También le pidió que...</i>	<i>Me exigiera más</i>	<i>Me supervise las tareas</i>	<i>Hablara conmigo</i>
<i>Por eso a mí me...</i>	<i>Cae gordo</i>	<i>Cae gordo</i>	<i>(no contestó)</i>
<i>A mí me gustaría que mi maestro (a)...</i>	<i>No me regañara tanto</i>	<i>Me pusiera buenas calificaciones</i>	<i>(no contestó)</i>
<i>Yo podría estar contento (a) en la clase si...</i>	<i>Me tomaran en cuenta y no se burlaran</i>	<i>No nos dieran clases</i>	<i>(no contestó)</i>
<i>Para aprender bien y sacar buenas</i>	<i>Necesito más</i>	<i>Necesito</i>	<i>Necesito echarle</i>

calificaciones...	atención y apoyo de mi familia	estudiar	ganar
-------------------	--------------------------------	----------	-------

e) *La última rama*. Su propósito reflexionar sobre la idea de que el maestro es el último soporte del aparato educativo que puede ser decisivo para definir la trayectoria escolar de alumnos que están en condiciones de desventaja. Para trabajar con esta estrategia se les proporcionó una lectura individual “*la última rama*”, posteriormente se contestaron algunas preguntas (tabla 28).

Tabla 28
La última rama

Cuestionamiento	Docente 1 (g)	Docente 2 (i)	Docente 3 (r)
¿Qué me sugiere esta lectura desde el punto de vista de mis alumnos?	Es una lectura muy bonita que nos habla de una manera muy sutil la realidad de nuestros alumnos	Qué están creciendo día a día en el mundo	Que debemos impulsar al alumno y darle seguridad para que emprenda el vuelo
¿Quiénes son los “pájaros de alas débiles”?	Son los alumnos que tienen problemas de aprendizaje o académicos	Los alumnos	A los que les cuesta más aprender por factores cualquiera: su autoestima, su relación familiar, etc.
¿En qué aspectos son los alumnos más frágiles?	Batallan para aprender y portarse bien	En su madurez	Cuando son inseguros no se sienten capaces e incluso algunas veces los propios maestros los hacemos sentir así
¿Qué piensas de la figura del maestro como “la rama más baja del árbol” que puede evitar una última caída?	Uno como maestro puede marcar la pauta para que nuestros alumnos sigan por el buen camino	Es esperanza y puede proporcionar una información integral	Que hay que apoyar al alumno, analizar como aprende, evitar que caiga en la apatía e impulsar su vuelo

La guía para el autoanálisis de la práctica docente presenta las preguntas y respuestas de la tabla 29.

Tabla 29
Guía para el autoanálisis de la práctica docente

Cuestionamiento	Docente 1 (g)	Docente 2 (i)	Docente 3 (r)
En el momento histórico actual, ¿qué espera y necesita la sociedad del trabajo de los maestros?	La sociedad necesita gente preparada y capacitada para enfrentar los cambios tanto sociales,	Que estén capacitados y que formen alumnos competentes	Exige de maestros más preparados no solo en el aspecto psicopedagógico sino también en que tenga nueva formación en cuanto a

	económicos y políticos que se están dando en nuestro país		competencias se refiere pues la sociedad actual se caracteriza por el uso de las TIC's y de ahí que el docente debe estar debe buscar competencias en lo personal, social y lo profesional para enfrentar los retos actuales
¿En qué ha cambiado la manera de entender la función social del maestro en estos tiempos, en comparación con lo que se pensaba antes?	Antes el maestro era el que todo lo "sabía", pero con los avances y cambios que ha sufrido la sociedad, el docente tiene que actualizarse y prepararse para poder dar una educación de calidad porque el maestro es y seguirá siendo la pauta del crecimiento de muchos individuos	No en mucho	Ha cambiado igual que los tiempos y poco a poco los docentes han tenido que usar las TIC's como herramienta dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje
¿Qué tipo de presiones y demandas recibo tanto del sistema educativo como de los destinatarios de mi trabajo?	Creo que ninguna bsimple y sencillamente cumplo con mi trabajo	El ser más competentes y formar personas más capaces	La función del docente ahora es mediador para que el alumno desarrolle competencias personales, laborales y sociales que requiere
En el medio social en el que se desarrolla mi trabajo, ¿cuáles son las necesidades más importantes a las que la escuela y los maestros deben responder de cara a la vida presente y futura de los alumnos?	Tenemos que trabajar con los alumnos en varios ámbitos como el educativo, social y cultural ya que es parte de la formación	Infraestructura, capacitación y equipamiento	Primero que el docente sea mediador del conocimiento, que aproveche los saberes de los estudiantes que son el uso de las TIC's, dejar de lado el tradicionalismo y trabajar por competencias
¿Cuáles diferencias de oportunidades económicas, sociales y culturales ha observado en sus alumnos?	Creo que la mayoría de de clase media y en el ámbito cultural no hay tantas diferencias	El entorno familiar	Considero que no existen grandes diferencias económicas, sociales y culturales entre los alumnos. Todos se encuentran bajo las mismas condiciones socio-económicas y culturales. Por tanto tienen las mismas oportunidades a aprender
Alumnos que de alguna manera contribuyen al sostenimiento de la familia ¿Les afectará su desempeño escolar?	No necesariamente, el alumno que tiene que ser el apoyo para su familia tiende a esforzarse más que él que tiene todo, porque es independiente y valora más lo que tiene	Sí	Parcialmente casi no se da el caso aquí en la escuela, pero creo que afecta en parte cuando el alumno falta a clases o no cumple con sus tareas cuando tiene que trabajar
¿Cuál ha sido su actitud hacia alumnos que presentan	Mi actitud es la misma con los alumnos con problemas académicos	Asesorías extraclase y tareas complementarias	Al principio que inicie como docente tenía la idea errónea que era porque al alumno no le

problemas de como con quien no los rendimiento académico tiene, solo trato de y qué estrategias ha utilizado para estar más al pendiente enseñarles a estos problemas. Como profesores tenemos que hacerle ver al alumno en que aspectos puede avanzar, pero no podemos hacer todo por él.

interesaba la escuela, ahora comprendo que son muchos factores que pueden influir en ello. He tratado de variar mis actividades en el aula y darles asesoría para reforzar los temas

Informe analítico de la dimensión social.

Los docentes del EMSaD 21 al tomar en cuenta los cambios sociales, políticos, y económicos que suceden en nuestro país y en el mundo hacen referencia a la necesidad de estar actualizados con la finalidad de hacerles frente, propiciando alumnos más competentes y con practica positiva de valores que puedan desempeñarse en un mundo globalizado y en una sociedad cada vez más compleja.

Los docentes se dan cuenta que distintos actores de la sociedad le asignan un papel diferente a la función del maestro, conocer el contexto en el que se inserta la escuela, las necesidades educativas que presentan, los cambios sociales, políticos y culturales son elementos esenciales que le dictan al docente la manera de proceder en su quehacer diario para que pueda entregar a la sociedad individuos que respondan activamente a las situaciones que se les presenten.

Los docentes D1 (g) y D3 (r), presentan buen nivel de conocimiento de los aspectos más importantes del contexto escolar, esto refleja que se han preocupado por adquirir este conocimiento por medio del diálogo con los alumnos, padres de familia y autoridades de la comunidad, visitas a sus casas y lugares representativos del pueblo, compartir momentos, etc., sin embargo, al docente 2 (i) considero le falta adquirir conocimiento del medio

escolar ya que esto es importante para la planificación de sus clases y como consecuencia hacer que el aprendizaje sea significativo para los alumnos.

Al tomar los docentes el papel de un alumno con rezago escolar, fue sencillo seleccionarlo considerando que por ser pocos alumnos en la institución se facilita conocer su desempeño; las respuestas proporcionadas al completar las aseveraciones presentadas informan del proceder del docente con alumnos que presentan problemas, este proceder estricto y exigente no produce que el alumno cambie, por ello es necesario que los alumnos con rezago sean un reto para los docentes y mediante la colaboración se busque una forma de trabajar tomando en cuenta las respuestas proporcionadas para tratar de influir tanto en la forma en que actúa el docente como el alumno.

El docente es un soporte esencial para que el alumno encuentre la forma de resolver gran parte de sus problemas, es el escalón que permite al alumno subir al siguiente y soportarlo para que no caiga nuevamente, por esta razón los alumnos que presentan problemas de aprendizaje, de autoestima, de relación con su familia, etc. se convierten en la parte esencial del trabajo docente y hacia donde debe dirigir gran parte de su esfuerzo, de sus conocimientos y experiencias para poder llevar a buen término no sólo a los alumnos con problemas sino también a aquellos que se hacen notar por sus buenos resultados.

Por tanto, se requieren docentes más preparados y capacitados para que respondan a las necesidades sociales, también se requiere de infraestructura y equipamiento para enfrentar estas necesidades; en cuanto a la actitud que muestran los docentes con los alumnos que presentan problemas de rendimiento académico no es muy clara, aún así presentan algunas estrategias para resolver este problema.

Dimensión didáctica

Al término de las clases correspondientes a los días 15 y 16 de noviembre de 2010 iniciamos con el análisis de la *dimensión didáctica*, los docentes contestaron las preguntas de la tabla 30, antes de aplicar las estrategias correspondientes.

En esta ocasión empecé aplicando un cuestionario con la finalidad de obtener argumentos de los docentes sin que mediara información proveniente del análisis de las estrategias que se aplicaron posteriormente.

Tabla 30
Características del trabajo docente

Cuestionamiento	Docente 1 (g)	Docente 2 (i)	Docente 3(r)
<i>¿Cómo describiría mi forma de trabajo en el aula?</i>	<i>De manera dinámica, donde tanto los alumnos como yo participamos en las clases, siento que soy un profesionalista que le deja algo a sus alumnos</i>	<i>Buena, aunque podrían faltarme estrategias de trabajo</i>	<i>Un poco tradicionalista, pero tratando de trabajar el aprendizaje significativo...aunque es preciso esforzarse mucho para cambiar el modo de trabajo</i>
<i>¿Qué tipo de actividades realizo en clases?</i>	<i>Utilizó exposiciones por parte de los alumnos y yo retroalimentación, utilizo material como revistas, periódicos, etc. para que realicen collage, mapas conceptuales, mentales, etc. así como algunas dinámicas y proyectos dentro de clases</i>	<i>De integración, de relajación, de competencia</i>	<i>Actividades de inicio: introducir, lluvia de ideas Actividades de desarrollo: instruir en solución de problemas y el tema relacionarlo con su contexto Actividades de cierre: reflexionar sobre resultados y asignar tareas así como resolver dudas</i>
<i>¿Qué tipo de razonamientos promuevo en mis alumnos a través de las actividades de enseñanza que realizo en clases?</i>	<i>el razonamiento crítico y analítico, siento que de esta manera se obtiene un aprendizaje más significativo</i>	<i>Reflexivo, crítico, deductivo, lógico e informal</i>	<i>Que reflexionen como se aplica lo que aprenden con situaciones de su vida cotidiana</i>
<i>¿De qué manera se utilizan o se dejan de lado en las actividades de enseñanza los conocimientos y experiencias de la vida cotidiana de mis alumnos?</i>	<i>Trato de involucrar la vida cotidiana de los alumnos, así como sus experiencias y de esta manera que ellos tengan un mayor conocimiento en el proceso enseñanza-aprendizaje</i>	<i>En la aplicación de problemáticas sobre temas en clase</i>	<i>Considero que si trato de integrar las experiencias del alumno (vida cotidiana) en lo que está aprendiendo</i>

<i>¿Qué tipo de interacciones promueve mi forma de trabajo en el aula entre los alumnos?</i>	<i>Siempre estamos en constante interacción mis materias se prestan para eso</i>	<i>Respeto: alumno- maestro-alumno</i>	<i>Ninguna, sé que debería manejar el trabajo colaborativo pero casi siempre las actividades son individuales y pocas veces trabajan en equipo</i>
<i>¿Qué papel tienen los alumnos frente a su propio proceso de aprendizaje y qué papel desempeño yo frente a él?</i>	<i>Ellos tienen el papel más importante porque están desarrollando habilidades, aptitudes, actitudes y valores, nosotros como docentes marcamos esa pauta para que se dé lo mencionado anteriormente. Somos asesores y forjadores</i>	<i>El más importante y me desempeño como un facilitador de éste</i>	<i>En la mayoría de los casos el alumno es pasivo, yo como docente soy quién hace y dirige toda la clase</i>
<i>¿Cuáles son las principales estrategias que utilizo para manejar la disciplina en el aula?</i>	<i>Trato de marcar siempre mi autoridad, es decir marcar la línea entre el maestro y el alumno con respeto, responsabilidad y tolerancia, pero también soy abierta ante algunas situaciones</i>	<i>Seriedad al decir las cosas y el entorno de respeto mutuo</i>	<i>Asignar actividades al alumno más inquieto, preguntarle, tratar de tener al grupo ocupado. En el mejor de los casos los saco de clases</i>
<i>¿Cuáles son los principales aprendizajes que promuevo en mis alumnos?</i>	<i>El aprendizaje significativo, trato que ellos desarrollen lo más que se pueda en cuanto a competencias</i>	<i>Construcción del conocimiento y valores como el respeto y la tolerancia</i>	<i>Considero que la responsabilidad y la tolerancia</i>

Es natural que la manera de trabajar de cada docente en el aula sea diferente, esta condición debería proporcionar riqueza en los aprendizajes de los alumnos, sin embargo, los profesores se empeñan en trabajar con métodos que ya no responden a las necesidades educativas actuales propiciando con ello alumnos con bajos resultados y en el peor de los casos desinterés, deserción y reprobación, etc.

Esta diferencia de proceder en el aula se muestra en las respuestas que proporcionan los docentes, D1(g) indica que hace una clase dinámica con exposiciones, se involucra tanto el docente como los alumnos en el desarrollo de la misma, usa diversos materiales y sistemas de organización de la información, se da la interacción bajo una línea de respeto y por último, señala que trata de generar un aprendizaje significativo involucrando la vida cotidiana del alumno y competencias. El docente 2 (i) señala que su forma de proceder en

el aula considera que es “buena”, pero indica que podrían faltarle estrategias para trabajar, se centra más en actividades que integren a los alumnos en el grupo, la relajación y competencia, trata de integrar el entorno del alumno a las clases, la relación que se da es de respeto entre alumno-maestro-alumno, se considera un facilitador del aprendizaje porque ayuda al alumno a que construya su propio conocimiento; por último, el docente 3 (r) manifiesta que su trabajo se torna tradicionalista porque ella es quien conduce, hace y organiza el trabajo en clase; divide su clase en tres momentos, actividades de inicio como lluvia de ideas, actividades de desarrollo como resolver problemas y actividades de cierre como reflexionar sobre lo aprendido y su aplicación; trata de desarrollar un aprendizaje significativo, cree que los aprendizajes que genera en el alumno se centran en la responsabilidad y la tolerancia.

- a) *La fotografía del trabajo en el aula: ¿qué tareas realizan los alumnos durante el día?* Su objetivo analizar los cuadernos de los alumnos, como una manera sencilla de detectar la orientación predominante del trabajo en el aula. Los cuadernos que se utilizaron fueron seleccionados al azar, una vez que el docente tuvo el cuaderno en sus manos se procedió a la revisión del mismo anotando qué actividades realizaba el alumno durante la clase, la información ya ordenada de acuerdo con la actividad que más se repetía se muestra en la tabla 31.

Tabla 31
Actividades del cuaderno escolar.

<i>Docente 1 (g)</i>	<i>Docente 2 (i)</i>	<i>Docente 3 (r)</i>
-Resumen de algunos temas (3 veces)	-Dictado (9 veces)	-Cuadro resumen (5 veces)
-Mapa conceptual (3 veces)	-Tarea de investigación (4 veces)	-Diagramas (3 veces)
-Cuestionario para trabajar en clase (2 veces)	-Actividad de conocimiento (1 vez)	-Tarea de investigación (3 veces)
-Guía de estudio (1 vez)	-Procedimiento de elaboración (1 vez)	-Cuadro comparativo (2 veces)
- Tarea de bibliografía.		-Dictado (2 veces).

Una vez que el docente nos proporcionó la información de la tabla anterior se le entregaron siete preguntas derivadas de la revisión a los cuadernos de los alumnos, las cuales respondieron conforme a los resultados de la tabla 32.

Tabla 32
Reflexión sobre el quehacer en el aula

Cuestionamiento	Docente 1 (g)	Docente 2 (i)	Docente 3 (r)
¿Qué papel le asignamos a los alumnos en su proceso de conocimiento mediante las actividades realizadas en el salón de clases, y qué papel y qué actividades le corresponden al maestro?	El papel del alumno es el más importante por eso es el que tiene que desarrollar la mayoría de las actividades, él es el que está en el proceso de desarrollo de competencias. El maestro orienta, despeja dudas y retroalimenta.	-Receptor de conocimiento (alumno) -Transmisor de conocimiento (docente).	Independientemente de la materia que imparto en gran medida el alumno es pasivo. Como maestra realizo la mayoría de la clase mediante la técnica expositiva.
¿Qué actividad del alumno resultó ser la más común?	El realizar resúmenes para exposiciones.	El dictado.	Elaboración de cuadros-resumen.
¿Qué razones pueden explicar que sea tan utilizada?	Porque el alumno tiene que conocer el tema que algún equipo expondrá para que de esta manera comprenda mejor los temas.	Debido a que es mucha teoría en la materia y no hay recursos para llevar a la práctica el conocimiento.	Porque en materias que son meramente teóricas es más fácil organizar la información mediante cuadros-resumen.
¿Qué tipo de aprendizajes propiciamos a través de estas actividades?	Pues un aprendizaje más analítico, reflexivo y crítico, que participe en clase y exponga sus ideas de los temas que se están exponiendo que al menos tenga la idea al leerlo y realizar resumen.	Memorístico.	(No logró identificar ningún tipo de aprendizaje) (nota mía).
¿Qué concluye usted como maestro del papel que desempeña frente al aprendizaje de los alumnos?	Pues como maestro trato que los alumnos desarrollen competencias, que sean autodidactas.	Dictador de procedimientos o de conocimiento y conceptos.	Que es difícil librarse del tradicionalismo, pero que podemos conducir al alumno a propiciar su propio aprendizaje o hacerlo significativo.
¿Qué participación les damos a los alumnos frente a su propio proceso de aprendizaje?	Pues ellos realizan la mayoría de las actividades, pretendo que ellos avancen en el proceso de enseñanza-aprendizaje.	Muy poca, de receptor. Pasivo.	Poca participación, todo se los doy.
¿La respuesta a la pregunta anterior nos sugiere la necesidad de hacer algún cambio? ¿De qué tipo?	Sí creo que siempre tengo que innovar, no todos los alumnos aprenden de la misma forma, como por ejemplo utilizar la estrategia de programación	Si, un cambio donde el alumno tenga más interacción con la teoría y a su vez aplicarlo a la práctica del mismo.	Sí, las estrategias básicamente porque se puede trabajar bajo el enfoque de competencias, de constructivismo o

neurolingüística.

*aprendizaje
significativo, pero las
estrategias que utilizo
son casi enfocadas nada
más al modelo
tradicional.*

Si cruzamos esta información obtenida con la información que nos proporcionaron los docentes antes de iniciar a aplicar las estrategias, en algunos casos dista del proceder en clases señalado por los profesores y lo que realmente tienen los alumnos en sus cuadernos, el docente 1 (g) indicó que realizaba exposiciones y que trataba de promover un aprendizaje significativo en el alumno, el docente 2 (i) señaló que él era facilitador del aprendizaje y que promovía la construcción del conocimiento, el docente 3 (r) apuntó que su trabajo giraba en torno al tradicionalismo porque el quehacer del aula giraba en torno a ella, solo en este último caso parece más certera la información.

La información proporcionada por los docentes en este cuestionario manifiestan que hubo ya un proceso de reflexión después de haber analizado los cuadernos de los alumnos, de hecho sus respuestas cambiaron un poco con respecto a las que proporcionaron en el cuestionario aplicado antes de iniciar con la aplicación de las estrategias.

Esta información nos indica que tanto el docente 2 (i) como el docente 3 (r) le otorgan un papel pasivo al alumno dentro del proceso de enseñanza, el docente 1 (g) trata de que el papel del alumno sea más activo. El docente 2 (i) reconoce perfectamente el tipo de aprendizaje que propicia con las actividades que realiza en clase, el memorístico; el docente 1 (g) indica lograr aprendizajes reflexivos y críticos. Los tres docentes concuerdan en que deben mejorar su manera de proceder en el aula quizás utilizando estrategias que promuevan el constructivismo, el aprendizaje significativo o la generación de competencias.

b) *¿En qué se me va el día? El uso del tiempo en mi trabajo cotidiano en la escuela.* El objetivo reflexionar sobre el lugar que ocupan la actividades de enseñanza dentro del conjunto de tareas de distinta naturaleza que realizamos en la escuela. En la tabla 33 se muestra la información proporcionada por los docentes.

Tabla 33
Actividades escolares realizadas durante un día

<i>Docente 1 (g)</i>	<i>Docente 2 (i)</i>	<i>Docente 3 (r)</i>
8:00-13:30	8:00-14:00	8:00-15:00
Llego a la escuela, nombro lista, reviso tareas, evaluo exposiciones, los alumnos se organizan en equipo realizan collage, escribo en el pizarrón mapas conceptuales por unidad y preparo clases cuando se terminan mi horario de trabajo.	Desarrollo de clases en la escuela: nombrar lista, buscar conocimientos previos de alumnos sobre el tema. Fines de semana y de vez en cuando entre semana: preparación de clases: analizo mis planes de trabajo y las competencias a desarrollar, busco y preparo información necesaria para abordar temas (información actualizada), reviso trabajos o tareas, selecciono una lista de ejercicios o actividades a realizar con alumnos.	Tomo asistencia (no siempre), reviso tareas (coevaluación), inicio el tema dando la introducción y relacionando lo visto el día anterior, propiciar la participación del alumno con experiencias propias, instruir solución de ejercicios, concluir la clase reflexionando sobre los resultados obtenidos y asignar tareas. Después de clases: preparar clases para el día siguiente, revisar pendientes y hacer tareas. Por la tarde: realizar actividades extraescolares, ensayos, preparar material para clase, tareas.
Por la tarde: Ensayo de escolta, buscar información en internet para algunas clases y ensayar bailables.		

Los docentes, por pasar la mayor parte de la semana en la comunidad, dedican un buen porcentaje de tiempo a las actividades docentes, esto es un indicador de que les preocupa su trabajo docente y como lograr aprendizajes en los alumnos. Sin embargo, noto que el docente 2 (i) proporciona información que no concuerda con la que plasmo al hacer la reflexión de la revisión de cuadernos: en primera instancia mencionó que como profesor transmitía el conocimiento y el alumno solo era receptor del mismo generando con ello un aprendizaje memorístico, ahora señala que al planear su clase identifica las competencias a desarrollar y en su proceder de la clase indica que hace la búsqueda de conocimientos previos.

c) *La escalera del rezago escolar. Una mirada al problema del rendimiento escolar en mi salón de clases.* Su propósito analizar de manera conjunta la situación del rendimiento escolar de los alumnos identificando cuáles y cuántos alumnos están en el “círculo vicioso del rezago escolar”. Para el desarrollo de esta estrategia se le entregó al docente un dibujo con una escalera de tres escalones, uno por semestre a la que se le llamó “la escalera del rezago escolar” en cada escalón anoto las dificultades de rendimiento que muestran los alumnos en cada grupo, previó a esto el docente anoto en cada escalón a que materia se enfocaría en estas respuesta. En un segundo momento se les entregó un concentrado con las calificaciones finales obtenidas por los alumnos durante el primer parcial y se les indicó que anotaran bajo cada escalón y de acuerdo con la materia seleccionada: ¿Cuántos alumnos están por encima del rendimiento promedio?, ¿cuántos alumnos presentan una situación de rezago, es decir, tienen un rendimiento que está por debajo del promedio del grupo?, y ¿cuántos alumnos han dejado la escuela durante este semestre? (ver tabla 34).

Tabla 34
La escalera del rezago escolar

<i>Escalón</i>	<i>Docente 1 (g)</i>	<i>Docente 2 (i)</i>	<i>Docente 3 (r)</i>
<i>Primero (primer semestre)</i>	<i>Taller de lectura y redacción</i> <i>Dificultades: ninguna</i> <i>Promedio del grupo: 8.5</i> <i>Alumnos por encima: 12</i> <i>Alumnos por debajo: 13</i> <i>Alumnos que dejaron la escuela: 1</i>	<i>Lengua adicional al español</i> <i>Dificultades: ninguna</i> <i>Promedio del grupo: 7.7</i> <i>Alumnos por encima: 17</i> <i>Alumnos por debajo: 8</i> <i>Alumnos que dejaron la escuela: 1</i>	<i>Matemáticas</i> <i>Dificultades: poca participación</i> <i>Promedio del grupo: 8.5</i> <i>Alumnos por encima: 15</i> <i>Alumnos por debajo: 10</i> <i>Alumnos que dejaron la escuela: 1</i>
<i>Segundo (tercer semestre)</i>	<i>Historia de México</i> <i>Dificultades: poca participación, incumplimiento de tareas y son muy flojos</i> <i>Promedio del grupo: 8.2</i> <i>Alumnos por encima: 6</i> <i>Alumnos por debajo: 6</i> <i>Alumnos que dejaron la</i>	<i>Lengua adicional al español</i> <i>III</i> <i>Dificultades: poco interés y atención</i> <i>Promedio del grupo: 6.4</i> <i>Alumnos por encima: 6</i> <i>Alumnos por debajo: 6</i> <i>Alumnos que dejaron la escuela: 1</i>	<i>Matemáticas III</i> <i>Dificultades: falta de concentración, poca participación, falta de responsabilidad (para hacer tareas), desinterés</i> <i>Promedio del grupo: 6.3</i> <i>Alumnos por encima: 4</i> <i>Alumnos por debajo: 8</i>

	<i>escuela: 1</i>			<i>Alumnos que dejaron la escuela: 1</i>
<i>Tercero (quinto semestre)</i>	<i>Historia contemporánea</i>	<i>universal</i>	<i>Cálculo diferencial</i>	<i>Ciencias de la salud</i>
	<i>Dificultades: son muy antipáticos, irrespetuosos con ellos mismos</i>	<i>son muy son</i>	<i>Dificultades: Poco interés</i>	<i>Dificultades: falta de responsabilidad, poca participación, indisciplina y desinterés</i>
	<i>Promedio del grupo: 8.8</i>		<i>Promedio del grupo: 8.2</i>	<i>Promedio del grupo: 7.3</i>
	<i>Alumnos por encima: 9</i>		<i>Alumnos por encima: 7</i>	<i>Alumnos por encima: 8</i>
	<i>Alumnos por debajo: 8</i>		<i>Alumnos por debajo: 10</i>	<i>Alumnos por debajo: 9</i>
	<i>Alumnos que dejaron la escuela: 0</i>		<i>Alumnos que dejaron la escuela: 0</i>	<i>Alumnos que dejaron la escuela: 0</i>

El primer semestre muestra promedios satisfactorios sin embargo los docentes deben tratar de que los alumnos que se encuentran por debajo del promedio de aprovechamiento al menos alcancen este nivel, las dificultades que los docentes tiene en este grupo son casi nulas, esta condición debería potenciar estos promedios y los aprendizajes adquiridos por los alumnos.

El tercer semestre hay dos promedios aceptables y uno satisfactorio aún señalando los docentes los mismos problemas, esto indica que la forma de proceder en el aula del docente 1 (g) es más aprovechada por los alumnos.

En el quinto semestre a pesar de que los promedios son satisfactorios los docentes señalan la indisciplina y el poco interés como problemas que dificultan el quehacer docente, sigue resaltando el promedio obtenido por el docente 1 (g).

Para finalizar la estrategia los docentes reflexionaron con las siguientes preguntas y proporcionaron las respuestas de la tabla 35.

Tabla 35
Reflexiones sobre el rezago escolar

Cuestionamiento	Docente 1 (g)	Docente 2 (i)	Docente 3 (r)
¿De qué manera la forma de conducir el proceso de enseñanza-aprendizaje propicia estas dificultades?	Pues tal vez la falta de utilizar otras estrategias para mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje	Pues en el desarrollo óptimo de los alumnos	No involucrar lo suficiente al alumno dentro de su proceso de aprendizaje
¿Qué puede hacer el colectivo de maestros frente a los problemas de rezago de su escuela, vistos en conjunto?	Proponer estrategias para mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje ya que es mejor trabajar en equipo	Formular estrategias	Proponer estrategias que funciones a uno y otro maestro para mejorar el rendimiento escolar
¿Los datos anteriores que le sugiere a usted como maestro en cuanto a su trabajo docente, en cuanto a sus posibilidades del trabajo conjunto dentro de la propia escuela para hacerles frente y en cuanto a línea de colaboración con los padres de familia?	Simple y sencillamente que todos hagamos un equipo para tratar de mejorar el aprendizaje, trabajar en conjunto maestros, padres de familia y alumnos	Falta mucho por desarrollar en los distintos ambientes, como colaboración con padres de familia	Cambiar la forma de trabajo en el aula, es decir, plantear estrategias centradas en el aprendizaje no solo en la enseñanza. Trabajar en conjunto maestros y padres de familia
¿Qué estrategias de trabajo docente diferenciadas pueden ayudar a atender, de manera también diferenciada, los problemas que los alumnos presentan?	Pues utilizar estrategias que me ayuden a mejorar en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Por ejemplo utilizar programación neurolingüística porque todos los alumnos aprenden diferente y proponer algunas otras en equipo	Llevar a un contexto distinto los temas y actividades realizadas para mayor comprensión del alumno	Trabajar de manera colaborativa para: identificar el problema, plantear solución o posibles soluciones, aplicar un plan y monitorear si funciona o no tal o cuál propuesta

Con esta información los docentes evidencian que requieren conocer estrategias que les permitan mejorar el aprendizaje de los alumnos que tienen buen nivel de aprovechamiento como de aquellos que presentan rezago escolar y proponen como opción el trabajo colaborativo entre maestros como medio para lograrlo.

- d) *Historias de vida y trayectorias escolares. Tres estudios de caso.* Su intención propiciar las reflexiones acerca de la forma en que se enlazan las historias de vida y las trayectorias escolares de los alumnos así como analizar las diferentes demandas de atención y de apoyo que los alumnos plantean directa o indirectamente al maestro de acuerdo con sus condiciones de vida. Se

seleccionaron tres casos de alumnos con distintas situaciones de rendimiento escolar: alto, rendimiento dentro de la norma y bajo (ver tablas 36, 37 y 38).

Tabla 36
Historias de vida primer semestre

Cuestionamiento	Primer semestre		
	Alto	Norma	Bajo
¿Tamaño de tu casa?	Grande	Mediana	Mediana
¿Quiénes son las personas más importantes en tu vida?	Papás	Papás y hermanos	Papas
¿Tienes hermanos?	Sí, todos menores	Sí un hombre y es más inteligente que yo	Si
¿A qué se dedican tus papas?	Mamá: ama de casa, papá: jornalero	Mamá: trabaja en la maquila, papá: agricultor	Mamá: ama de casa, papá: agricultor y albañil
¿Cuál es el grado de estudios de tus papas?	Mamá: secundaria, papá: primaria	Mamá: primaria, papá: secundaria	Ambos secundaria
¿Tus hermanos qué hacen?	Estudian la primaria	Trabaja	Estudian
¿Qué actividades compartes con ellos?	Jugar	Ninguna	Jugar
¿Qué actividades compartes con tus papas?	Visita a lugares	Jugar y platicar	Quehaceres del hogar
¿Cómo te llevas con tus papas y tus hermanos?	Bien	Muy bien	Bien
¿Cuándo discutes con tus papas por qué razones lo hacen?	Porque me llaman la atención por algo que según ellos está mal	Por dinero y por mi hermano	No me dejan salir
¿Cuándo discutes con tus hermanos por qué razones lo hacen?	Porque molestan	Porque me regaña y no me dejo	Por renegar
¿Te gusta que te aconsejen tus papas?	Depende de que sea	Solo mi mamá	Casi no
A parte de estudiar ¿tienes alguna otra actividad?	Practicar deporte	Recoger la casa	Jugar beisbol
¿Quién elige en qué ocupes tu tiempo?	Mis papas y yo	Mi mamá y yo misma	Mis papas y yo
¿Qué haces en tu tiempo libre?	Escuchar música y tocar guitarra	Ver tele, jugar y escribir poemas	Jugar beisbol
¿Cómo te sientes aquí en la escuela?	Bien	Muy bien	A gusto
¿Qué materias te gustan más?	Inglés	Historia	Informática
¿Te gusta hacer la tarea? ¿Por qué?	Sí, para aprender	Sí, porque me gusta ser cumplida	Sí, para que no me llaman la atención
¿Te imaginas tu vida en el futuro?	Doctor de un hospital	Tener una carrera	Si, bien

Tabla 37.
Historias de vida tercer semestre

Cuestionamiento	Tercer semestre		
	Alto	Norma	Bajo
¿Tamaño de tu casa?	Mediana	Mediana	Mediana
¿Quiénes son las personas más importantes en tu vida?	Papás	Mi novia y mi mamá	Mi familia
¿Tienes hermanos?	Sí	Si	Si
¿A qué se dedican tus papas?	Mamá: ama de casa, papá: jornalero	Mamá: ama de casa y vender comida, papá: no	Mamá: ama de casa, papa: jornalero
¿Cuál es el grado de estudios de tus papas?	Mamá: ninguno, papá: ninguno	Mamá: secundaria, papá: no	Ambos secundaria
¿Tus hermanos qué hacen?	Trabajan en lo que sale	Trabajan y otros casados	Estudian
¿Qué actividades compartes con ellos?	Todas	Comer	Salir a comer y jugar
¿Qué actividades compartes con tus papas?	En ocasiones salimos a Peñón	Platicar	Salir a comer y jugar
¿Cómo te llevas con tus papas y tus hermanos?	Muy bien	Bien	Bien
¿Cuándo discutes con tus papas por qué razones lo hacen?	Cuando hay desacuerdos	Porque no hago las cosas bien	Porque me reganan
¿Cuándo discutes con tus hermanos por qué razones lo hacen?	Me contradicen	Porque me hacen enojar	Porque me hacen enojar
¿Te gusta que te aconsejen tus papas?	Si	Si	Si
A parte de estudiar ¿tienes alguna otra actividad?	No	Trabajo a veces	Trabajar
¿Quién elige en qué ocupes tu tiempo?	Yo	Yo	Yo
¿Qué haces en tu tiempo libre?	Escuchar música y dibujar	Jugar futbol	Trabajar en café internet y jugar
¿Cómo te sientes aquí en la escuela?	Bien, a gusto	Chido	Bien
¿Qué materias te gustan más?	Matemáticas	Ninguna porque se me hacen aburridas	Informática
¿Te gusta hacer la tarea? ¿Por qué?	Sí, porque me gusta que los profes no me den problemas	Sí, porque si no me ponen a juntar basura	Más o menos, porque tengo que hacerla
¿Te imaginas tu vida en el futuro?	Tener una profesión y mi propio dinero	No	No

Tabla 38
Historia de vida quinto semestre

Cuestionamiento	Quinto semestre		
	Alto	Norma	Bajo
¿Tamaño de tu casa?	Chica	Mediana	Grande
¿Quiénes son las personas más importantes en tu vida?	Mamá y hermanos	Papás	Papas
¿Tienes hermanos?	Sí	Sí	Si
¿A qué se dedican tus papas?	Mamá: ama de casa y tiene una tienda, papá: no	Mamá: ama de casa, papá: agricultor	Mamá: ama de casa, papa: agricultor
¿Cuál es el grado de estudios de tus papas?	Mamá: bachillerato, papá: no	Mamá: primaria, papá: nada	Mamá: secundaria, papá: prepa y algo del tecno
¿Tus hermanos qué hacen?	Estudian y trabajan	Trabajan y estudian	Estudian
¿Qué actividades compartes con ellos?	Convivir	Hacer la tarea	Comemos
¿Qué actividades compartes con tus papas?	Todo	Visitas a la abuela	El tiempo
¿Cómo te llevas con tus papas y tus hermanos?	Bien	Bien	Más o menos
¿Cuándo discutes con tus papas por qué razones lo hacen?	Porque no pienso bien las cosas	Porque me regañan	Porque se molestan conmigo
¿Cuándo discutes con tus hermanos por qué razones lo hacen?	Porque me hacen enojar	Porque es chismosa	Porque me hacen enojar
¿Te gusta que te aconsejen tus papas?	Sí	No	Si
A parte de estudiar ¿tienes alguna otra actividad?	Trabajar	No	Trabajo
¿Quién elige en qué ocupes tu tiempo?	Yo	Yo	Mi papá
¿Qué haces en tu tiempo libre?	Jugar fútbol	Ver tele	Salir a la calle
¿Cómo te sientes aquí en la escuela?	A gusto	Bien	Bien
¿Qué materias te gustan más?	Biología e historia	Cálculo	Matemáticas y lógica computacional
¿Te gusta hacer la tarea? ¿Por qué?	Sí, porque la tengo que hacer	Sí, para practicar	En veces cuando esta fácil
¿Te imaginas tu vida en el futuro?	Carrera y patrimonio propio	Trabajar y tener hijos	Si terminar una carrera

También se hizo una entrevista a alumnos para conocer la imagen que tienen de los compañeros entrevistados bajo la categoría de alto, mediano y bajo rendimiento (ver tabla 39).

Tabla 39

Imagen hacia compañeros con alto, mediano y bajo rendimiento

Alumnos por semestre (rendimiento)	Imagen que tienen los compañeros de clase
Primer semestre: Alto	<i>Comportamiento en el salón de clase: muy atento, no juega, se concentra en lo que hace. Comportamiento fuera de la escuela: tranquilo. Comportamiento en casa: tranquilo. Razón de su comportamiento: Porque piensa bien lo que hace y no toma las cosas a la ligera. Responsable en el cumplimiento de sus tareas: sí, siempre. Buenos hábitos de estudio: sí.</i>
Primer semestre: Mediano	<i>Comportamiento en el salón de clase: Risueña. Comportamiento fuera de la escuela: seria Comportamiento en casa: responsable. Razón de su comportamiento: Se lo han inculcado sus padres. Responsable en el cumplimiento de sus tareas: sí. Buenos hábitos de estudio: Regular.</i>
Primer semestre: Bajo	<i>Comportamiento en el salón de clase: algunas veces bien y otras desordenado. Comportamiento fuera de la escuela: mal. Comportamiento en casa: se comporta bien. Razón de su comportamiento: Porque quiere llamar la atención. Responsable en el cumplimiento de sus tareas: algunas veces. Buenos hábitos de estudio: más o menos.</i>
Tercer semestre: Alto	<i>Comportamiento en el salón de clase: bien, cumplida, responsable. Comportamiento fuera de la escuela: tranquila, seria. Comportamiento en casa: tranquila, seria. Razón de su comportamiento: no sé. Responsable en el cumplimiento de sus tareas: sí. Buenos hábitos de estudio: sí.</i>
Tercer semestre: Mediano	<i>Comportamiento en el salón de clase: a veces bien, a veces muy platicón y juguetón. Comportamiento fuera de la escuela: Juguetón y alegre. Comportamiento en casa: igual juguetón y alegre. Razón de su comportamiento: es su forma de expresarse. Responsable en el cumplimiento de sus tareas: a veces. Buenos hábitos de estudio: sí.</i>
Tercer semestre: Bajo	<i>Comportamiento en el salón de clase: irresponsable, respondón e irrespetuoso. Comportamiento fuera de la escuela: fumador, alcohólico y pleitista. Comportamiento en casa: respeta a su familia. Razón de su comportamiento: Porque quiere llamar la atención y sentirse importante. Responsable en el cumplimiento de sus tareas: no, nada. Buenos hábitos de estudio: no.</i>
Quinto semestre: Alto	<i>Comportamiento en el salón de clase: bien. Comportamiento fuera de la escuela: respetuoso. Comportamiento en casa: respetuoso. Razón de su comportamiento: está acostumbrado. Responsable en el cumplimiento de sus tareas: sí se preocupa. Buenos hábitos de estudio: sí.</i>
Quinto semestre: Mediano	<i>Comportamiento en el salón de clase: distraída. Comportamiento fuera de la escuela: distraída, pero más alocada y exagerada. Comportamiento en casa: muy bien no tiene problemas. Razón de su comportamiento: Porque no tiene personalidad. Responsable en el cumplimiento de sus tareas: algunas veces Buenos hábitos de estudio: no.</i>
Quinto semestre: Bajo	<i>Comportamiento en el salón de clase: platica mucho algunas veces y otras está muy atento, siempre se muerde las uñas. Comportamiento fuera de la escuela: fumando y siempre con su coca, anda con amigos tomando cerveza y hablando pendejada y media. Comportamiento en casa: se porta como un "angelito" tranquilo. Razón de su comportamiento: Porque se junta con personas mayores que él y en su casa para no hacer sentir mal a su mamá. Responsable en el cumplimiento de sus tareas: a veces, por andar en la calle no la hace. Buenos hábitos de estudio: sí sabe (pero por andar en el borlote descuida todo eso).</i>

La información proporcionada por los compañeros de clase en torno al comportamiento de los alumnos de alto, mediano y bajo rendimiento coincide perfectamente con el desempeño obtenido por cada uno de los alumnos al ubicarlos en las categorías señalada.

Esta información proporciona al docente algunos aspectos que le indican las necesidades que presenta el alumno con mediano y bajo rendimiento, inclusive el de alto rendimiento, así como también cuáles puede resolver con su práctica docente.

Una vez que se revisó la información obtenida mediante la entrevista a los alumnos, los profesores contestaron las preguntas de la tabla 40.

Tabla 40
Exigencias hacia los docentes por parte de alumnos de alto, mediano y bajo rendimiento

Cuestionamiento	Docente 1 (g)	Docente 2 (i)	Docente 3 (r)
<i>¿Qué importancia tiene la personalidad del maestro en la trayectoria de los alumnos?</i>	<i>Es de total importancia ya que el profesor a parte de facilitador en el aprendizaje es formador de los alumnos y también es el modelo a seguir (en algunas ocasiones).</i>	<i>Considero que es muy importante porque es imagen y ejemplo.</i>	<i>Muy importante pues impacta a veces para bien o para mal, si el docente es demasiado rígido puede provocar que el alumno haga y deshaga, sin embargo la personalidad del docente es importante desde el punto de vista personal o sea que somos formadores y a veces modelos a seguir.</i>
<i>¿De qué manera cambian las exigencias de los alumnos con rendimiento alto, medio y bajo hacia el docente?</i>	<i>Por ejemplo el alumno que tiene bajo rendimiento uno como profesor le tiene que exigir más ya que él es quien necesita más atención y orientación.</i>	<i>-Rendimiento alto: más problemas y que le apoye a resolverlos -Mediano rendimiento: los problemas o ejercicios que comúnmente tiene -Bajo rendimiento: que explique de distintas formas de resolución de problemas.</i>	<i>-Rendimiento alto: me exige prepararme más, leer, actualizarme -Rendimiento medio: motivarlo a que pueda alcanzar más, que descubra sus capacidades -Rendimiento bajo: ponerle más atención, lograr que se interese, orientarlo, buscar la forma de cómo puede aprender más, asesorarlo, motivarlo a que puede hacer las cosas.</i>
<i>¿Qué hace usted al respecto?</i>	<i>Pues trabajar con todos los alumnos de la misma manera solo que hay alumnos que se necesitan más exigencias por parte del profesor.</i>	<i>Tratar de resolver las dudas de todos por igual y enfocarme en los de bajo rendimiento para hacerles ver los problemas de una forma distinta aplicable a sus</i>	<i>Por lo pronto detectar a los alumnos de alto, mediano y bajo rendimiento para buscar estrategias que ayuden al aprendizaje de cada uno, luego aplicar lo que menciono en el punto anterior, cabe aclarar que me doy cuenta lo que se debe</i>

contextos.

hacer más no lo aplico del todo o simplemente no lo he aplicado.

Si el alumno carece en su casa de una persona que le sirve de modelo a seguir o la tiene pero no le da buen ejemplo, el docente puede tomar ese papel sin darse cuenta, su manera de proceder, su personalidad, sus hábitos, etc. pueden servir para que el alumno aprenda o modifique su forma de ser, sentir y actuar. Por esta razón el docente debe prestar más atención a todos los alumnos, pero en especial a los de bajo rendimiento con el firme propósito de hacerlos avanzar en su proceso de aprendizaje.

- a) *Una mirada de conjunto a mi forma de trabajo en el aula*, su objetivo analizar desde una perspectiva integradora, la manera de conducir los procesos de enseñanza. En esta ocasión empleamos varios aspectos para analizar el trabajo docente en el aula, la tabla 41 muestra la información obtenida al respecto.

Tabla 41
Estructura de una clase

Aspecto	Docente 1 (g)	Docente 3 (r)
<i>Secuencia o rutina de una clase</i>	- Nombrar lista. -Exposición por parte de los alumnos. -Retroalimentación por parte del asesor. -Revisar tareas. -Encargar tareas.	-Saludar y revisar asistencia. -Partir de una lluvia de ideas para revisar algún término o concepto nuevo. -Definir el concepto en base a ejemplos o ideas de los alumnos. -Asignar ejercicios como tarea. -Realizar ejercicios.
<i>Disciplina y normas en clase</i>	-Guarden silencio. -Triste su calavera. -Te pongo seis y te vas.	-Llamar la atención y advertir: "si no se comporta, lo voy a sacar de clases". -Guarden silencio. -Siéntense bien. -Tranquilos.
<i>Apoyos humanos y materiales</i>	-Alumnos y maestros. -Láminas (cuadros sinópticos, mapas mentales y resúmenes).	-Alumnos. -Pizarrón, marcadores, juego de geometría, calculadora. -Bibliografía -Problemas impresos
<i>Aprendizajes probables</i>	- Aprendizaje crítico ya que los alumnos pueden realizarlo de manera constructiva -Organizar la información	- Razonar -Involucrar lo aprendido con situaciones de su entorno (relacionar) -Reflexionar -Tolerancia/respeto

La información proporcionada en esta tabla sirve para determinar el tipo de *estructura de la clase* que utiliza el profesor, es decir, lo que le corresponde hacer como maestro y lo que corresponde realizar a los alumnos, los criterios empleados son una adaptación del modelo utilizado por Bruce Joyce y Marsha Weil (s.f., como se cita en Fierro *et al.*, 1999) para clasificar y categorizar distintos estilos de enseñanza:

- a) Fuerte: el maestro es el centro de la actividad, la fuente de la información, el organizador y controlador de las situaciones de aprendizaje.
- b) Moderada: la actividad se distribuye equitativamente entre el maestro y el alumno.
- c) Débil: el alumno es el centro de la actividad, el controlador de las situaciones de aprendizaje.

Por tanto, el docente 1 (g) y el docente 3 (r) muestran una estructura de la clase *moderada* ya que las actividades son repartidas entre docente y alumnos. En cuanto a la disciplina los docentes utilizan frases o palabras que manifiestan control en los alumnos lo que implica que la relación entre ellos no proporciona confianza ni empatía.

Para terminar con esta estrategia los docentes contestaron las preguntas relacionadas con el ejercicio anterior, es necesario mencionar que el docente D2 (i) no participo en esta actividad (tabla 42).

Tabla 42
Reflexión sobre la clase

Cuestionamiento	Docente 1 (g)	Docente 3 (r)
<i>¿Por qué salude así?</i>	<i>Porque forma parte de mi personalidad, pero puedo cambiar para mejorar.</i>	<i>Por costumbre.</i>
<i>¿Por qué hago tantos, pocos o ningún ejercicio?</i>	<i>Hago pocos porque el alumno está desarrollando competencias, yo como maestro soy un asesor.</i>	<i>Porque el grupo no entiende, hace falta profundizar, por eso hago pocos.</i>
<i>¿Por qué castigo a tal o cuál alumno?</i>	<i>Por irresponsables y porque no traen la tarea.</i>	<i>Porque por enésima vez no hizo la tarea.</i>
<i>¿Para dejar tarea tomé en cuenta los objetivos del tema,</i>	<i>Sí, pero algunas veces se me pasa.</i>	<i>Sí, aunque algunas ocasiones no me dedico tanto a eso.</i>

de la materia o de la asignatura?		
¿Por qué trabajo de esta manera?	Porque el alumno debe disciplinarse y es más fácil para el desarrollo de competencias y hacerlo autodidacta.	Porque es lo que más se me ha facilitado y hasta cierto punto me ha funcionado.
¿Me doy cuenta que los alumnos toman otras clases en el mismo día y que también les encargan tareas? ¿qué se puede hacer al respecto?	Podemos organizarnos como maestros para decidir qué hacer con respecto a las tareas.	Organizarse con el grupo y los maestros.
¿Encargo tareas significativas e interesantes a los alumnos?	A veces.	A veces sí, otras les puede resultar aburridas y tediosas.

La información de este última tabla sirvió para que el docente reflexionara en torno al trabajo que realiza en el aula, se dan cuenta que la manera de proceder les ha funcionado aunque no siempre han obtenido resultados satisfactorios. Es notorio que al planear la secuencia de actividades para la clase no toman en cuenta los objetivos de la materia lo que conlleva a que el docente no tenga claro en qué aspectos hacer énfasis durante su clase, señalan que las tareas algunas ocasiones no son significativas para los alumnos lo que puede conducir que le resulten aburridas o tediosas y en el peor de los casos no hacer la tarea.

La guía para el autoanálisis de la práctica docente correspondiente a esta dimensión muestra la información de la tabla 43.

Tabla 43
Guía para el autoanálisis de la práctica docente

Cuestionamiento	Docente 1 (g)	Docente 2 (i)	Docente 2 (r)
¿Cómo caracteriza su forma de trabajar con sus alumnos?	Dinámica me gusta involucrar a los alumnos para que desarrollen competencias, habilidades, actitudes, etc. para que se desenvuelvan socialmente y convivan entre ellos.	Buena.	Regular porque a veces lo hago de manera dinámica pero de pronto caigo en lo rutinario y el trabajo se convierte en pasivo.
¿Cuáles son los temas o asignaturas que más me interesa que los alumnos aprendan?	Considero que todos los temas son importantes para su desarrollo académico, así como las asignaturas, y como docentes tenemos que hacerle ver al alumno la importancia de aprender en todas las materias y a que todo lo que aprenda dentro	Las que aplique en la vida.	Todas, pero a veces me centro más en las materias que domino y me siento más cómoda, por ejemplo física, química y biología.

<p>¿Qué habilidades cognitivas me interesa desarrollar en los alumnos y qué actividades realizo para ello?</p>	<p>de la escuela sea parte de su formación como estudiante y como individuo ya que en todas desarrolla distintas competencias. Me interesa que desarrolle la habilidad de hacer un análisis crítico, así como la elaboración de instrumentos que le ayuden a tener un aprendizaje significativo (mapas mentales, conceptuales, collage, etc.) y también actitudes y aptitudes para su desarrollo personal y valoral.</p>	<p>Clases dinámicas con participación constante de alumnos.</p>	<p>Organizar información, que analice sus resultados o que reflexionen sobre situaciones actuales y de su entorno.</p>
<p>¿Procuro explícitamente relacionar los contenidos escolares con los conocimientos y las experiencias cotidianas de mis alumnos? En caso afirmativo ¿de qué manera lo hago?</p>	<p>Si trato de que el alumno relacione los temas vistos con lo que vive en su vida cotidiana, así como tratar de que hagan un análisis crítico de la realidad y entorno en que vive y de qué manera mejorar.</p>	<p>Sí, planteando y resolviendo problemas cotidianos.</p>	<p>Sí, siento que para ellos es más fácil relacionar o comprender lo que se está viendo en el aula con situaciones cotidianas. Pongo ejemplos o problemas con actividades que ellos realizan a diario (sobre todo en materia como física, química y biología).</p>
<p>¿En mi forma de enseñanza tomo en cuenta las edades, intereses y características de mis alumnos? ¿Por qué si o por qué no?</p>	<p>Sí, porque utilizo estrategias que pueden tener al alumno interesado en los temas, como por ejemplo que recorte para la elaboración de un collage, representaciones, así como mapas mentales, etc.</p>	<p>Sí, para saber cómo estructurar las clases dependiendo de los intereses correspondiente s a la edad.</p>	<p>Sé que la forma de aprender del alumno depende de sus características y que todos son diferentes, sin embargo no siempre planeo actividades de enseñanza-aprendizaje tomando en cuenta edad, intereses, etc.</p>
<p>¿Qué posibilidades reales doy a mis alumnos para preguntar sus dudas o para plantear asuntos que les gustaría tratar en clase?</p>	<p>Pues cuando se está dando la clase trato de retroalimentar en los temas vistos.</p>	<p>Algunas que conllevan a tratar algún tema relacionado con la clase.</p>	<p>Considero que si le doy la confianza para que puedan expresar dudas.</p>
<p>¿De qué manera trabajo con las respuestas no correctas de los alumnos? ¿Son ocasión de aprendizaje o solamente objeto de calificación o descalificación del alumno?</p>	<p>Pues depende porque en ocasiones el alumno siempre está jugando, pero trato de que sea ocasional para el aprendizaje.</p>	<p>Se puede aprender ya que pueden salir nuevas dudas o ideas relacionadas a algún tema.</p>	<p>Trato de no ser tajante y hacerle ver que se equivoco, sino más bien intento hacerle pensar si es correcta su respuesta o resultado y ayudarlo a ver donde falló o acertó.</p>

¿Cuáles son los recursos de cualquier tipo que utilizo como apoyo para mi trabajo con los alumnos? ¿Qué uso les doy?	-Bibliografía. -Pintarrón. -Computadora e internet.	Internet, computadora, uso práctico y de recolección de información.	Bibliografía, cuadernillos de aprendizaje y hojas de rotafolio.
¿Cómo evaluo los aprendizajes alcanzados por mis alumnos?	Con tareas, resúmenes, mapas conceptuales, mapas mentales y exposiciones, etc.	En base a observación y el buen desarrollo de prácticas y evaluación constante.	Anteriormente utilizaba listas de cotejo o guías de observación para evaluar los productos (resúmenes, problemas, etc) y desempeños (exposiciones).
¿A qué estrategia recorro para explicar los contenidos teóricos?	Exposiciones, collage, mapas mentales, mapas conceptuales y resúmenes.	Dictado y explicación.	Elaboración de cuadros-resumen, cuadros comparativos y exposiciones.
¿Qué grado de repetición tienen mis clases?	50% en exposiciones.	Regular.	En algunas materias como matemáticas y física si repito mucho la forma de impartir las clase, pues inicio con resolución de ejercicios, luego ellos resuelven algunos y finalizo asignando tareas.
¿Qué estrategia uso para abrir y cerrar un tema determinado?	Retroalimentación.	Con ejemplos cotidianos y aplicaciones en otros contextos.	Para abrir casi siempre con una lluvia de ideas o relacionando el tema nuevo con el anterior. Para cerrar concluir la clase rescatando lo más importante.
¿Con qué criterios decido la secuencia de actividades de un día o de una clase?	Con la finalidad de que el alumno aprenda a trabajar en equipo, analice, compare, estructure, razone y hasta una crítica constructiva a los temas vistos.	En base al programa de estudios y al aprendizaje de los alumnos.	Parto de los conocimientos previos del alumno y decido como iniciar un tema y con qué actividades.
Del programa oficial ¿Lo tengo presente siempre y no dejo de lado los contenidos que se van a trabajar en clase?	Es que el alumno desarrolle competencia y obtenga un aprendizaje significativo.	Regularmente.	Sí, tengo en cuenta el programa siempre.
¿Qué acercamiento tengo con el conocimiento científico disciplinar?	Pues trato de tener un acercamiento con el pensamiento científico, trato de que el alumno sea capaz de reflexionar sobre algún problema, con conceptos, categorizando con mapas mentales, conceptuales, etc.	Regular.	No me he actualizado, solamente en biología leo avances de ciencia y tecnología.
¿Cuáles son los	Falta de interés, de	Disciplina.	Falta de atención e interés,

<i>problemas más comunes que enfrento en mi trabajo en el aula con los alumnos?</i>	<i>responsabilidad y de atención en las clases.</i>	<i>dificultad para entender ciertos temas.</i>
<i>¿A qué se deben?</i>	<i>Probablemente a que falta hacer un poco más dinámicas las clases o aplicar otras estrategias para mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje de los alumnos.</i>	<i>Lo inquieto que son los alumnos. Quizá a la falta de motivación del alumno por aprender y más control o involucrar mejor al alumno en cada una de las actividades.</i>
<i>¿Cuál es mi proceder para solucionar estas situaciones?</i>	<i>Pues buscar estrategias adecuadas de algún modelo pedagógico.</i>	<i>Reglas y ordenar a los alumnos. Buscando la forma de que ellos aprendan los temas de una forma más dinámica, intentando motivarlos a participar.</i>
<i>¿Cuáles son los aspectos de mis clases que les gustan más a mis alumnos y cuáles menos?</i>	<i>Considero que trabajar con la elaboración de collage, realizando representaciones y elaborando mapas mentales, y lo que no les gusta me imagino que son las exposiciones.</i>	<i>Las prácticas en computadora e interacciones grupales, teoría. Cuando se trata de temas relacionados con los avances científicos y tecnológicos y que ellos conocen y pueden opinar, incluso emitir críticas al respecto o bien externar dudas. Les gusta menos cuando hay que hacer problemas de muchos cálculos matemáticos ya que les resulta aburrido, tedioso y difícil.</i>
<i>¿Cuáles son las normas disciplinares que mis alumnos deben respetar en clases?</i>	<i>-El respeto entre ellos y hacia mi persona. - La responsabilidad de cumplir con las actividades dentro y fuera del aula. -La tolerancia con sus compañeros. -El compañerismo y ser solidarios.</i>	<i>Sentarse correctamente, guardar silencio y estar atentos en clase. - Guardar el orden, respetar al maestro y compañeros, usar uniforme, no celulares ni cachuchas.</i>
<i>¿Qué sucede cuando un alumno la rompe ocasionalmente o cuando lo hace frecuentemente?</i>	<i>Le llamo la atención haciéndole ver que violo el reglamento y por lo cual tiene consecuencias negativas para él.</i>	<i>Será reprendido y a su vez se le llamará la atención. Primero una amonestación verbal, si aún lo sigue haciendo sancionarlo de acuerdo con el reglamento de la escuela.</i>

Informe analítico de la dimensión didáctica.

Ya se ha señalado que la forma de trabajar de cada uno de los docentes es diferente, mientras uno califica como dinámicas sus clases, otro solamente dice que su proceder lo considera bueno y uno más indica que sigue practicando el tradicionalismo.

Los docentes tratan de relacionar los contenidos escolares con la vida diaria de los alumnos utilizando estrategias como el planteamiento y resolución de problemas cotidianos, éstas actividades son planeadas de acuerdo con las edades e intereses de los alumnos; se les brinda la confianza para que pregunten dudas en clase; si el alumno muestra algún error en cualquier momento de la clase se toma como situación que puede generar un aprendizaje.

La teoría de cada una de las materias que imparten la abordan utilizando el dictado, cuadros comparativos, resúmenes, collage, mapas mentales y conceptuales. Esto conlleva al docente a presentar cierto grado de repetición en sus clases, lo que puede causar problemas de disciplina, falta de atención, falta de interés, además de dificultad para entender ciertos temas.

Los docentes apuntan de manera general que estos problemas se deben a la falta de motivación de los alumnos por aprender o por falta de involucrarlo más en cada una de las actividades, por otro lado, puede ser que se deba a la falta de variación en las estrategias utilizadas por los profesores. Sin embargo, los docentes se dan cuenta que existen actividades que gustan más a los alumnos como la elaboración de collage, mapas mentales y conceptuales, temas relacionados con los avances científicos y tecnológicos, las prácticas en computadora; pero también se dan cuenta que no les gusta la teoría, problemas con varios cálculos matemáticos y las exposiciones; a pesar de que las actividades que más

realizan los profesores en clase, según datos proporcionados por ellos mismos, son para el docente 1 (g) exposiciones, docente 2 (i) el dictado y para el docente 3 (r) los cuadros-resumen, aunque algunas veces señala que inicia las clases planteando y resolviendo problemas.

Para evaluar los aprendizajes los docentes utilizan formas diversas: en base a la observación del docente, desarrollo de prácticas, evaluación constante, listas de cotejo, guías de observación, exposiciones, resúmenes, mapas mentales y mapas conceptuales.

Derivado de las estrategias utilizadas por los docente lo que predomina en clases es un alumno pasivo, aunque el docente 2 (g) siente que el papel del alumno es sus clases es activo; por otro lado y a pesar de estas aseveraciones indican que tratan de producir un aprendizaje significativo en el alumno.

Dimensión valoral

El 22 de noviembre toco el análisis a la *dimensión valoral*, antes de iniciar con la aplicación de las estrategias, los docentes contestaron las preguntas de la tabla 44.

Tabla 44
Los valores en el quehacer docente

Cuestionamiento	Docente 1 (g)	Docente 2 (i)	Docente 3 (r)
<i>¿Cuáles son los valores fundamentales en su vida personal y profesional?</i>	<i>La responsabilidad, el respeto, la tolerancia y la dignidad</i>	<i>Respeto, confianza y puntualidad</i>	<i>Respeto, responsabilidad, compromiso, tolerancia, honestidad y disciplina</i>
<i>¿Su práctica docente refleja algunos de sus valores personales?</i>	<i>Si</i>	<i>Si</i>	<i>Creo que sí, por ejemplo la responsabilidad, el compromiso y el respeto</i>
<i>¿Cuáles de sus valores personales se han modificado o inspirado por experiencia docente?</i>	<i>La responsabilidad, el respeto y la tolerancia siempre tienen que ir de la mano en mi trabajo</i>	<i>Responsabilidad y cortesía</i>	<i>La disciplina, he aprendido a disciplinarme en cuanto al trabajo, he aprendido a entender claramente lo que s la responsabilidad</i>

¿Qué valores inculca usted a los alumnos en la escuela?	La responsabilidad y el respeto	Respeto, puntualidad, responsabilidad, honestidad y cortesía	Considero que el respeto y el compromiso
¿Conoce como docente los derechos humanos?	Si	Algunos: libertad del pensamiento, prohibición de la esclavitud, libertad personal y conciencia y religión	No, muy escasamente
¿Cuáles de estos derechos están siendo violados cotidianamente en la escuela?	Yo creo que en esta institución no se han violado ningún derecho a los alumnos	Ninguno	Lo ignoro
¿Qué medidas es indispensable tomar en la escuela para asegurar un pleno respeto a los derechos humanos?	Pues antes que nada que los alumnos conozcan el significado de los derechos que tienen como individuos, pero sin olvidar las obligaciones. Primeramente la importancia que tienen como individuos y estudiantes	Conocimiento sobre los derechos tanto para alumnos, padres y maestros	Conocer primeramente cuáles son esos derechos, ser respetados por los docentes y promover los mismos entre los alumnos

- a) *La práctica docente y la necesidad de elegir*, su finalidad reconocer que la práctica docente es un quehacer necesariamente referido a valores, ya sea de manera explícita o implícita. Para el desarrollo de esta estrategia se presentó un caso a los docente con la finalidad de que lo analizaran para determinar qué valores entran en conflicto y cuál sería el proceder de los docentes.

Tabla 45
Reflexionando un caso sobre valores Docente 1 (g)

Caso	Docente 1 (g)	
	Valores en conflicto	Decisión tomada
Durante la sesión de trabajo entre maestros, dos de ellos hacen una propuesta, tres de ellos no están de acuerdo y entran en una discusión acalorada con sus colegas. De hecho estos dos grupos nunca están de acuerdo.	Tolerancia y respeto	Primeramente hacerles ver que somos profesionistas y trabajamos para una institución educativa y que somos formadores. En segundo lugar negociar con las dos partes y llegar a un consenso.

Tabla 46
Reflexionando un caso sobre valores Docente 2 (i)

<i>Caso</i>	<i>Docente 2 (i)</i>	
	<i>Valores en conflicto</i>	<i>Decisión tomada</i>
<i>Durante la sesión de trabajo entre maestros, dos de ellos hacen una propuesta, tres de ellos no están de acuerdo y entran en una discusión acalorada con sus colegas. De hecho estos dos grupos nunca están de acuerdo.</i>	<i>Respeto y tolerancia</i>	<i>Mediar la discusión y ver pros y contras de cada opinión, así como valorar dialogando en orden y en clima de respeto y tolerancia</i>

Tabla 47
Reflexionando un caso sobre valores Docente (r)

<i>Caso</i>	<i>Docente 3 (r)</i>	
	<i>Valores en conflicto</i>	<i>Decisión tomada</i>
<i>Durante la sesión de trabajo entre maestros, dos de ellos hacen una propuesta, tres de ellos no están de acuerdo y entran en una discusión acalorada con sus colegas. De hecho estos dos grupos nunca están de acuerdo.</i>	<i>Respeto y tolerancia</i>	<i>Tratar de llegar a un acuerdo, sugerir a los compañeros se trate el tema de discusión de manera tranquila y consensar cuál sería la mejor opción, respetando puntos de vista de cada uno</i>

- b) *Análisis de los valores implícitos en distintos modelos de conducción de la disciplina en el aula.* Sus objetivos fueron: analizar la importancia de los modelos de disciplina como un aspecto en la formación de valores y actitudes; analizar el tipo de consecuencias que tienen los distintos modelos de disciplina en términos de aprendizaje, comportamientos y modelos de autoridad para los alumnos; e identificar el modelo de disciplina que más se parece a lo que hacemos todos los días. En un primer momento los docentes de manera individual anotaron algunas frases que emplean cotidianamente para llamar al orden, reprender a los alumnos o corregir una conducta.

Tabla 48
Frases para corregir la disciplina

<i>Docente 1 (g)</i>	<i>Docente 2 (i)</i>	<i>Docente 3 (r)</i>
<i>-Guarden silencio</i>	<i>-Guarde silencio</i>	<i>-Guarde silencio</i>
<i>-¡Triste su calavera!</i>	<i>-Siéntese bien</i>	<i>-Siéntese bien</i>
<i>-¡Me apena mucho su caso!</i>	<i>-Ponga atención</i>	<i>-Ponga atención</i>
<i>-Si se callan por favor</i>	<i>-Salgase</i>	<i>-Si no guarda silencio se sale</i>
	<i>-Si no entiende diga</i>	<i>-Póngase a trabajar</i>

En seguida se procedió a organizar a los docentes en equipo para hacerles entrega de un tablero correspondiente a las distintas actitudes del docente, veinte tarjetas con definiciones de dichas actitudes y algunas tarjetas con consecuencias de los alumnos.

Tabla 49
Actitudes docentes

<i>Inconstante</i>	<i>Democrático</i>	<i>Permisivo</i>	<i>Autoritario</i>	<i>Sobreprotector</i>
--------------------	--------------------	------------------	--------------------	-----------------------

El proceso a seguir consistió en que cada docente tomaba una tarjeta, leía la definición y en equipo decidían en que columna la colocarían; este paso se repitió hasta que se terminaron las tarjetas.

Una segunda parte consistió en leer tarjetas con el tipo de consecuencia que le generaban los docentes a los alumnos al mostrar cualquier tipo de actitud señalada.

Lo interesante era que los docentes tenían que colocar cuatro tarjetas repartidas en cada columna, algunas veces no lo lograron dando como resultado mala ubicación de la tarjeta en la columna correspondiente.

Para finalizar la estrategia se realizó una actividad más: los docentes retomaron las frases que utilizan para mantener la disciplina en el aula y reflexionaron en torno a qué tipo de actitud mostraban de acuerdo con el tablero que habían trabajado y se dieron cuenta que algunas veces mostraban aspectos de cada una de las actitudes, pero que predominaba más la autoritaria; derivado de esta reflexión contestaron las preguntas de la tabla 50.

Tabla 50
Reflexión sobre las actitudes docentes

<i>Cuestionamiento</i>	<i>Docente 1 (g)</i>	<i>Docente 2(i)</i>	<i>Docente 3 (r)</i>
<i>¿Le satisface este modelo de disciplina que maneja?</i>	<i>No me satisface del todo, pero tengo que utilizar este tipo de estrategias para que el alumno no cruce la línea tan marcada de alumno-maestro</i>	<i>Si, aunque me hace falta mediar</i>	<i>No, porque es tedioso estar llamando la atención a cada rato</i>
<i>¿Quisiera orientar</i>	<i>Probablemente pero la actitud y</i>	<i>Si</i>	<i>Si</i>

<i>de otra manera la disciplina en el aula?</i>	<i>la formación de los jóvenes en la actualidad no me deja otra alternativa</i>	<i>Una forma donde se involucre más a los alumnos y se oriente más a la responsabilidad de los mismos. Democráticamente.</i>	<i>De forma que el alumno se centre en sus actividades sin que yo le tenga que llamar la atención. Que muestre responsabilidad y buena disposición para aprender. El problema es que no sé cómo lograr esto sin tener que ser autoritaria o inconstante.</i>
<i>¿De qué manera?</i>	<i>Pues me gustaría trabajar más en el aspecto emocional, también con la seguridad y la autoestima del alumno y lo pienso aplicar muy pronto ya que lo primero es disciplinar al alumno</i>		

c) *Espacios silenciosos de comunicación de valores. Lectura de situaciones cotidianas en la escuela.* Su objetivo mediante la lectura de situaciones, toma de conciencia del trabajo diario de la escuela, la manera de conducirse en el aula y de relacionarse con los alumnos determinar los valores que inculcamos a los alumnos (tablas 51, 52 y 53).

Tabla 51
Valores aprendidos y manera de promoverlos. Docente 1 (g)

<i>Caso</i>	<i>Docente 1 (g)</i>		
	<i>¿Qué valores es posible identificar?</i>	<i>¿Cuáles han aprendido o reforzado en la escuela?</i>	<i>¿Qué acción propone usted para que todos los miembros de la escuela trabajen sobre una misma línea sobre valores?</i>
Tres alumnos charlan juntos en el patio de la escuela. Un docente escucha que hablan de fumar, de cerveza y con malas palabras	Consenso, respeto, confianza, amistad y compañerismo	Amistad, compañerismo y respeto	Promoverlos con el ejemplo

Tabla 52
Valores aprendidos y manera de promoverlos. Docente 2 (i)

Caso	Docente 2 (i)		
	¿Qué valores es posible identificar?	¿Cuáles han aprendido o reforzado en la escuela?	¿Qué acción propone usted para que todos los miembros de la escuela trabajen sobre una misma línea sobre valores?
Un grupo de alumnos juegan con un balón, algunas veces molestan a los demás compañeros que están sentados tranquilamente	Solidaridad, confianza y amistad	Respeto, confianza, solidaridad y compromiso	Pláticas de ellos y pláticas con padres, alumnos y maestros

Tabla 53
Valores aprendidos y manera de promoverlos. Docente 3 (r)

Caso	Docente 3 (r)		
	¿Qué valores es posible identificar?	¿Cuáles han aprendido o reforzado en la escuela?	¿Qué acción propone usted para que todos los miembros de la escuela trabajen sobre una misma línea sobre valores?
Los alumnos están trabajando en equipos y tienen que ponerse de acuerdo para hacer el trabajo que encargó la maestra. Algunos no han entendido bien lo que hay que hacer	Colaboración, (trabajo en equipo) y convivencia	Trabajo en equipo, y solidaridad	Promover los valores con el ejemplo

Informe analítico de la dimensión valoral.

Los docentes cuentan con valores como el respeto, la tolerancia, la puntualidad y el compromiso, reflejados consciente o inconscientemente en su manera de proceder en la escuela y que sin duda son inculcados a los alumnos de manera directa o indirecta.

Todos los seres humanos contamos con una serie de derechos humanos que deben ser respetados en todo momento y lugar, aunque los docentes y directivos los conozcamos parcial o totalmente o los ignoremos por completo tenemos la obligación de promover

mediante la educación el respeto a estos derechos y libertades, por tanto se hace necesario su conocimiento y aplicación en los centros escolares.

Cada docente comunica su forma de ver y entender el mundo por medio de sus actitudes, en los casos presentados los docentes revelan faltas de respeto y tolerancia entre los profesores, que sin duda influyen en los alumnos de alguna manera. Cuando se presentan estos problemas es el turno de que haga acto de presencia la persona más sensata, cuya práctica positiva de valores sea evidente, con la firme intención de moderar las actuaciones de cada miembro en conflicto para llegar a consensos que proporcionen beneficios a la mayoría de los profesores.

En cuanto al trabajo en el aula de manera general a los docentes no les satisface la forma en que manejan la disciplina, por tanto, señalan que sería preciso cambiar la manera de proceder en función de que los alumnos se hagan más responsables y comprometidos.

El respeto, la solidaridad, el compromiso, trabajo en equipo son algunos de los valores que se inculcan en el espacio escolar por medio del trabajo docente, la manera común de promover estos valores indican los docentes es mediante el ejemplo, siendo necesario proporcionar pláticas con alumnos y padres de familia con la finalidad de hacer énfasis en los valores señalados.

Relación pedagógica

El día 29 de noviembre tocó el turno de hacer el análisis a lo que Cecilia Fierro et al. (1999) llamaron *relación pedagógica* la cual expresa de manera conjunta las relaciones que se dan en las dimensiones tratadas en este diagnóstico.

- a) *¿Qué caracteriza mi relación pedagógica?*, su objetivo facilitar una evaluación crítica de los principales rasgos de la relación pedagógica. Se presentó una lista de aspectos que intervienen en la relación pedagógica y que se expresan como binomios opuestos, de esta lista el docente seleccionó de manera individual seis aspectos que según su criterio resultaban más próximos a lo que se presentaba en su práctica docente cotidiana (tablas 54, 55 y 56).

Tabla 54
Características de la relación pedagógica. Docente 1 (g)

Docente 1 (g)	
Aspectos	Observaciones
Personalización-Masificación	<i>Escogí estos aspectos porque de una manera reflejan mi labor como docente y el proceso de enseñanza-aprendizaje de mis alumnos</i>
Creatividad-Mecanicismo	
Participación-Centralización	
Responsabilidad-Irresponsabilidad	
Diálogo-Autoritarismo	
Compromiso-Desinterés	

Tabla 55
Características de la relación pedagógica. Docente 2 (i)

Docente 2 (i)	
Aspectos	Observaciones
Interés-Apatía	<i>Creo que es lo que trato de aplicar en mi práctica frente a grupo y como miembro de un equipo de trabajo</i>
Tolerancia-Intransigencia	
Construcción-Repetición	
Apertura-Dogmatismo	
Libertad-Opresión	
Constancia-Inconstancia	

Tabla 56
Características de la relación pedagógica. Docente 3 (r)

Docente 3 (r)	
Aspectos	Observaciones
Creatividad-Mecanicismo	<i>Casi siempre resuelvo las clases de la misma manera, rara vez le doy un giro, me intereso pero luego siento apatía cuando no encuentro resultados positivos, considero si hay compañerismo y predomina más que la rivalidad, trato de cumplir siempre con mi trabajo en tiempo y forma, trato de consensar con los alumnos antes de ser autoritaria, a veces en la disciplina soy inconstante</i>
Interés-Apatía	
Compañerismo-Rivalidad	
Responsabilidad-Irresponsabilidad	
Dialogo-Autoritarismo	
Constancia-Inconstancia	

- b) **Tipo de maestro**, su propósito favorecer una revisión sobre la manera de orientar la práctica a través de la consideración de tres tipos de roles que suelen coexistir:

rol asignado, rol practicado y rol deseado. Los docentes se enfocaron a contestar preguntas que lo llevaron a la reflexión sobre el tipo de roles tomando en cuenta la información proporcionada a lo largo del análisis de las dimensiones que conforman la práctica docente (tabla 57).

Tabla 57
Tipo de maestro

<i>Cuestionamiento</i>	<i>Docente 1 (g)</i>	<i>Docente 2 (i)</i>	<i>Docente 3 (r)</i>
<i>¿Qué tipo de maestro soy realmente?</i>	<i>Pues soy una maestra facilitadora ya que trato de guiar a los alumnos , pero en ocasiones tengo tendencias tradicionalistas</i>	<i>Facilitador y tradicionalista</i>	<i>Tradicionalista en gran parte</i>
<i>¿Qué tipo de maestro quiere el sistema educativo que yo sea?</i>	<i>Un maestro constructivista</i>	<i>Facilitador</i>	<i>Facilitador del aprendizaje, orientador, guía</i>
<i>¿Qué tipo de maestro quisiera ser yo?</i>	<i>Ser un maestro con la capacidad de satisfacer las necesidades educativas de mis alumnos aplicando diferentes modelos pedagógicos</i>	<i>Facilitador con enfoque constructivista</i>	<i>Constructivista</i>

c) *Una mirada conjunta a los niveles de satisfacción y expectativas sobre la práctica docente*, su objetivo reflexionar sobre el grado de satisfacción que cada uno siente por su práctica, considerando por separado las dimensiones que la conforman. Los docentes completaron la siguiente tabla anotando el grado de satisfacción y expectativas que tiene con respecto a cada una de las dimensiones que configuran su práctica docente, para ello se formulan las siguientes preguntas: Satisfacción: *¿Considero valioso lo que he logrado en mi trabajo como maestro?* Expectativas: *¿Me siento optimista y entusiasta cuando pienso en lo que puedo y quiero hacer para mejorar mi trabajo docente?*

Tabla 58
Grado de satisfacción y expectativas de la práctica docente

<i>Dimensiones</i>	<i>Docente 1 (g)</i>		<i>Docente 2 (i)</i>		<i>Docente 3 (r)</i>	
	<i>Satisf.</i>	<i>Expec.</i>	<i>Satisf.</i>	<i>Expec.</i>	<i>Satisf.</i>	<i>Expec.</i>
<i>El trabajo docente desde mis circunstancias, proyectos e historia personal (PERSONAL)</i>	50 %	50%	70%	100%	80%	80%

<i>Mi trabajo en la escuela (INSTITUCIONAL)</i>	40%	60%	90%	100%	100%	100%
<i>Mi papel y proyección social (SOCIAL)</i>	40%	70%	70%	90%	70%	100%
<i>Mi trabajo en el aula (Didáctica)</i>	30%	90%	50%	100%	40%	100%
<i>La relaciones que establezco con los demás (INTERPERSONAL)</i>	40%	60%	80%	90%	100%	100%
<i>Mi práctica docente como espacio privilegiado para comunicar valores que practico y que profeso (VALORAL)</i>	40%	60%	90%	100%	100%	100%

Terminada esta tabla, los docentes procedieron a contestar unas preguntas relacionadas con la información proporcionada (ver tabla 59).

Tabla 59
Niveles de satisfacción y expectativas de la práctica docente

Cuestionamiento	Docente 1 (g)	Docente 2 (i)	Docente 3 (r)
<i>En cada una de las dimensiones, ¿a qué nivel de significado y de expectativas le asignaste un porcentaje mayor? ¿Qué significado tiene tal valoración para tu trabajo docente?</i>	-Satisfacción 50 % dimensión personal -Expectativas 70% a la dimensión social	-Satisfacción 90% tanto en la dimensión institucional como en la valoral -Expectativas 100% en las dimensiones personal, institucional, didáctica y valoral	-Satisfacción 100% tanto en la dimensión institucional, interpersonal y valoral -Expectativas 100% en las dimensiones institucional, social, didáctica, interpersonal y valoral
<i>En cada una de las dimensiones, ¿a qué nivel de significado y de expectativas le asignaste un porcentaje menor? ¿Qué significado tiene tal valoración en tu trabajo docente?</i>	-Satisfacción 30% en la dimensión didáctica -Expectativas 50% en la dimensión personal	-Satisfacción 50% en las dimensiones didáctica -Expectativas 90% tanto en la dimensión social como en la interpersonal	-Satisfacción 40% tanto en la dimensión didáctica -Expectativas 80% en la dimensión personal
<i>¿Qué relación puedes establecer entre tu nivel de satisfacción y tu nivel de expectativas en cada una de las dimensiones?</i>	Relación de menor satisfacción pero con mayor nivel de expectativas	Mediano	No hay gran diferencia, solo en la dimensión didáctica tengo más expectativas de cambiar
<i>¿Crees que tus expectativas de cambio son alcanzables en un plazo determinado o que difícilmente pueden ser logradas? Explica las razones de tus respuestas</i>	Si puedo cambiar y depende aplicarme más como docente así como prepararme continuamente para mejorar el nivel educativo de mis alumnos	Si, son alcanzables, no es difícil	Creo que si son alcanzables. A mediano plazo, porque si logro cambiar mi trabajo en el aula, me supero (estudiando, preparándome) puedo alcanzar mis objetivos, me refiero a lo personal y a la didáctica, qué es dónde espero más

d) *Mi práctica docente en un futuro cercano.* Su finalidad revisar los elementos más importantes que hasta ahora hemos encontrado en el análisis de cada una de las dimensiones, pero con miras al futuro, de manera que podamos identificar caminos viables que nos lleven de donde hoy estamos hacia donde nos proponemos llegar. Cada maestro elaboró un pequeño escrito titulado “Mi práctica docente en un futuro cercano”, del cual rescatamos los aspectos más importantes en la tabla 60.

Tabla 60
Mi práctica docente en un futuro cercano

<i>Docente 1 (g)</i>	<i>Docente 2 (i)</i>	<i>Docente (r)</i>
<i>Primero que nada mejorar mi práctica docente utilizando estrategias que le ayuden a mis alumnos a obtener un aprendizaje significativo, así como establecer un círculo más estrecho entre alumno-maestro. Y también tomar lo bueno de mis compañeros para seguir creciendo como profesionista</i>	<i>Alcanzar a construir a corto y mediano plazo una cambio en cuanto algunas deficiencias en mi quehacer cotidiano con alumnos y a su vez con padres y alumnos para llevar a cabo estrategias en beneficio del aprendizaje de los alumnos para que estos se desenvuelvan en distintos contextos que se le presenten</i>	<i>Mis expectativas son gran deseo de cambio, pues a lo largo de este análisis me he dado cuenta de la raquítico que ha sido mi trabajo en el aula. Pero no quiero conformarme con saberlo, deseo superarlo, prepararme más en cuanto a educación se refiere para ser un docente de calidad y ofrecer lo mismo cuando este frente al grupo, frente a la comunidad, en la relación con mis compañeros, etc.</i>

Informe analítico de la relación pedagógica.

Las características de la relación pedagógica fueron presentadas a los docentes como una correspondencia de palabras opuestas, en la elección de estas características los docentes evidencian que existen situaciones en la que actúan de una manera y ocasiones de otra, esto puede causar conflicto tanto a los colegas como a los alumnos, por ello es fundamental que el docente busque seguir una misma línea lo más fielmente posible para que pueda tener credibilidad en su trabajo.

Por estar a punto de terminar el análisis de la práctica docente los profesores deberían tener una concepción más amplia de su quehacer diario en la escuela, a pesar de esto y sin tener tanto conocimiento de lo que es ser facilitador se arriesgan tanto el docente 1 (g) como el docente 2 (i) a manifestar que son facilitadores del conocimiento, aunque este último ahora le agrega que también es un maestro tradicionalista, sin embargo el docente 3 (r) en todo momento ha señalado que su metodología de trabajo es tradicionalista lo que refleja la sensatez al tomar en cuenta la información proporcionada durante el proceso de reflexión.

El grado de satisfacción para el docente 1 (g) no rebasa el 50% en ninguna de las dimensiones, solo se registra este porcentaje en la dimensión personal; tanto el docente 2 (i) como el docente 3(r) muestran muy buenos niveles de satisfacción en todas las dimensiones excepto en la dimensión didáctica; en cuanto a las expectativas el docente 1 (g) alcanza un máximo de 90% en la dimensión didáctica, el puntaje menor se registra en la dimensión personal con tan solo un 50%; nuevamente tanto el docente 2 (i) como el docente 3 (r) muestran excelentes niveles de expectativas en todas las dimensiones.

Los niveles más bajos de satisfacción se encuentran localizados en la dimensión didáctica para los tres docentes, sin embargo el docente 1 (g) sus niveles de satisfacción en todas las dimensiones están medianamente bajos.

La información brindada muestra deseos de mejorar el quehacer docente, en específico lo que sucede en el aula buscando y aplicando estrategias de enseñanza que mejoren el aprendizaje de los alumnos con la finalidad de lograr un aprendizaje significativo que les permita desenvolverse en cualquier contexto o situación que se les presente.

Conclusiones del análisis de la práctica docente

Hasta aquí hemos recorrido el mundo de la práctica docente, analizando las dimensiones que la conforman desde la manera de proceder en nuestro quehacer docente, quizás de esta labor tan fructífera hayan surgido respuestas a preguntas que siempre habían rondado nuestra mente, quizás hayan surgido otras preguntas a las que no les dimos respuesta, o tal vez aquello que pensábamos era de alguna forma resulto ser de otra manera, por esta razón, es necesario detenernos para evaluar el camino recorrido, esto nos permitirá recuperar aquellas situaciones que les causan conflicto a los docentes y que es obligatorio retomar una de ellas para proporcionarle una solución mediante el trabajo colegiado entre directivo y docentes.

Realizar el análisis de dicha práctica nos permitió tanto a los docentes como al Coordinador del plantel darnos cuenta de aquellos aspectos del quehacer diario que les dan satisfacción y de aquellos que les causan incertidumbre, esto favoreció el identificar la situación a resolver mediante el trabajo colegiado.

El análisis me permitió darme cuenta que los docentes del EMSaD 21 tienen formas de trabajar muy distintas, esto significa que los alumnos está recibiendo de diversas maneras el conocimiento que emana de las estrategias de enseñanza utilizadas por cada docente.

Hay varias situaciones que los profesores detectan que les proporcionan obscuridad en su quehacer diario, algunas de ellas nos dan la posibilidad de resolverse en el seno de la misma escuela: *bajo nivel de aprovechamiento (100%)*, seguir el programa de estudios (67%), mantener la disciplina (67%), alumnos en rezago (67%), disposición del alumno (33%), padres de familia (33%), problemas en el aula (33%) y revisar tareas (33%); éstas

situaciones fueron enunciadas al principio del diagnóstico, cuando los docentes no tenían una visión amplia de lo que realmente sucedía con su práctica docente.

Cuando los profesores trabajamos por primera vez en el aula nos enfrentamos a una serie de obstáculos que impiden que como docentes tengamos buen desempeño, para subsanar esta situación empezamos a imitar al mejor maestro o maestra que hayamos tenido durante nuestra formación o tratamos de imitar un compañero colega, el problema no es si se imita o no, lo importante es que el docente se *sienta cómodo con lo que hace y satisfecho con los resultados obtenidos*.

Otro aspecto importante es que al docente *le guste lo que hace* o poco a poco ir generando el gusto por la docencia, ya sea capacitándose o compartiendo experiencias con sus compañeros colegas por medio del trabajo colaborativo, esto último me *ayudará como director del plantel a buscar la manera de hacer mejoras en el proceder de los docentes en el aula*.

Es necesario que los profesores conozcan el funcionamiento de la escuela donde laboran, esto permitirá que se tenga un nivel aceptable de participación de los miembros que la conforman como también darse cuenta de los espacios y momentos que existen para *innovar* derivado de los problemas que surjan en la institución, sin embargo, deben darse algunas condiciones para trabajar propuestas docentes y directivas, *los docentes plantean el uso del trabajo colaborativo que nos facilite la implementación de la RIEMS, el uso de las tecnologías de la información y la comunicación y la organización de estrategias de enseñanza-aprendizaje*.

El EMSaD 21 al ser una escuela pequeña ayuda a conocer de alguna manera la forma de pensar de sus integrantes, esto contribuye a que se den relaciones amistosas y de compañerismo facilitando el compartir experiencias y conocimientos bajo un marco de

respeto y tolerancia; por ello los docentes identifican que en la escuela existe un buen clima institucional *que favorece el trabajo en equipo* y el que el alumno aprenda valores y actitudes positivas como reflejo de las relaciones entre los docentes.

Para hacer frente a las situaciones del aula que entorpecen el quehacer docente nuevamente resaltan los profesores *el uso del trabajo colegiado* como herramienta que nos proporcione los medios para compartir los problemas que generan estrés e irritabilidad a los docentes, sin embargo, señalan también algunos *aspectos que obstaculizan trabajar colegiadamente, como los horarios y la falta de formalidad de los docentes.*

Los cambios políticos, económicos y sociales que enfrentamos exigen a los docentes capacitación tanto en las asignaturas que imparte como en la *manera de hacer llegar el conocimiento a los alumnos*, estos cambios también le dictan al docente que tipo de egresados debe producir una institución educativa, por tanto, se requiere entregar a la sociedad individuos preparados en *competencias* para que puedan hacer frente a las distintas situaciones que se le presenten.

Si el docente no está preparado para enfrentar estos cambios puede generar problemas en los estudiantes aumentando el porcentaje de alumnos con rezago escolar, y como consecuencia desmotivación, desgano, estrés e irritabilidad en el docente.

Si el profesor muestra cierto *grado de repetición* en sus clases está en condiciones de *generar actitudes negativas* en el alumno hacia el estudio, *lo que dificulta el aprendizaje* y por consecuencia bajos resultados, por ello es necesario utilizar una *variedad de estrategias de enseñanza* que le permitan a los docentes enganchar a los alumnos y conducirlos a una manera más dinámica para aprender.

Los docentes señalan que al alumno le gusta elaborar collage, mapas mentales y conceptuales, les atraen temas relacionados con los avances científicos y tecnológicos, las

prácticas en computadora, pero también se dan cuenta que no les gusta la teoría, problemas con varios cálculos matemáticos y las exposiciones.

La mayoría de las estrategias utilizadas por el docente conducen a que el *alumno en clase se vuelva pasivo*, entonces, es necesario que se cambie la manera que el docente utiliza para hacer llegar el conocimiento a los alumnos y para que estos puedan aprender lo que proponen los objetivos de cada una de las materias que se imparten.

Por otro lado, los docentes tratan de inculcar durante el proceso de enseñanza valores que les permitan a los alumnos ser mejor persona: la responsabilidad, el compromiso, el respeto y el trabajo en equipo; estos valores de alguna forma son reflejo del proceder de los docentes en la escuela; sin embargo, a los profesores no les satisface el modo de dirigir la disciplina, entonces, es necesario hacer cambios en la manera de actuar que promueva la actividad, el respeto, la tolerancia, etc.

Problema a resolver

Estas conclusiones fueron presentadas a los profesores señalándoles que la información generada por el análisis de las dimensiones que conforman la práctica docente pone en evidencia situaciones que requieren ser resueltas, en un primer momento presentamos las situaciones generadas antes de iniciar con la aplicación del diagnóstico: *nivel de aprovechamiento* escolar refiriendo con ello al promedio escolar de los alumnos, seguir el programa de estudios, mantener la disciplina, alumnos en rezago, disposición del alumno, padres de familia y revisar tareas; durante el diagnóstico surgieron situaciones como: implementar la RIEMS, uso de las TIC's, organización de estrategias de enseñanza, *repetición de clases*.

Tanto los docentes como el Coordinador del Plantel, consensamos trabajar sobre el *aprovechamiento escolar (promedio)*, aunque también interesaba mucho la *repetición de clases*, pero se concluyó que al abordar el *rendimiento escolar* tratando de utilizar diversas estrategias de enseñanza también se resolvería el problema de *repetición de clases*, incluso alcanzaría para resolver otros problemas señalados.

Comprobando la situación problemática.

Una vez tomada esta decisión entregue un cuestionario para ser contestado por los tres docentes y los 11 alumnos (4 mujeres y 7 hombres) participantes en la investigación, todos ellos fueron recuperados.

El cuestionario utilizado fue diseñado por el COSNET, el cual se aplica para evaluar el desempeño docente, algunas preguntas fueron adaptadas a la situación problema por resolver.

Análisis de los cuestionarios para profesores y alumnos

Haré el análisis correspondiente en la parte referida al análisis del cuestionario de los alumnos con la finalidad de hacer una comparación con las respuestas proporcionadas por los profesores e iré haciendo comentarios a cada una con la finalidad de ir construyendo las conclusiones.

Análisis de cuestionario para profesores.

1. Antes de iniciar un tema, ¿realiza actividades para conocer lo que el alumno sabe acerca del tema y cómo lo aprendió?

Docente 1 (g)	Docente 2 (i)	Docente 3 (r)
-Algunas veces	-Siempre	-Siempre

2.- ¿Cómo cuáles?

Docente 1 (g)	Docente 2 (i)	Docente 3 (r)
-Hacer preguntas sobre el tema	-Foro de opinión sobre un tema en específico y como lo aplican a su vida diaria	-Lluvia de ideas y en pocas ocasiones he aplicado una evaluación diagnóstica

3. Al realizar las actividades del aprendizaje de un tema o concepto, ¿le da la oportunidad al alumno de discutirlos con sus compañeros, analizarlos e interpretarlos?

Docente 1 (g)	Docente 2 (i)	Docente 3 (r)
-Algunas veces	-Algunas veces	-Nunca

4.- ¿Cómo lo hace?

Docente 1 (g)	Docente 2 (i)	Docente 3 (r)
-Encargo un tema común y ya todos comentan sobre lo que leyeron	-Trabajo en equipo o foro abierto de discusión	- (No indica nada)

5. En el desarrollo de los temas o conceptos ¿plantea alternativas de interpretación, o en su caso, ejemplos opuestos al planteamiento primario, que le permiten al alumno comparar y analizar?

Docente 1 (g)	Docente 2 (i)	Docente 3 (r)
-Algunas veces	-Siempre	-Algunas veces

6. Escriba un ejemplo

Docente 1 (g)	Docente 2 (i)	Docente 3 (r)
Por ejemplo en historia les planteó una situación que se vivió en el pasado y les pido que comparen con las situación actual	Ejemplo de la vida real en base a los temas	Por ejemplo en matemáticas y física vemos un ejemplo y luego analizamos el mismo ejemplo con otros datos

7. A través del desarrollo del curso ¿le ha mejorado al alumno la capacidad para estructurar y plantear sus ideas de manera clara, ordenada y precisa?

Docente 1 (g)	Docente 2 (i)	Docente 3 (r)
-Algunas veces	-Algunas veces	-Algunas veces

8. ¿Cómo lo hace?

Docente 1 (g)	Docente 2 (i)	Docente 3 (r)
-Con la elaboración de mapas mentales, conceptuales, etc.	- (No indica nada)	-Solicitando la elaboración de mapas conceptuales y mentales, organizando la información en cuadros comparativos y planteando situaciones de la vida cotidiana

9. ¿Las actividades que como profesor desarrolla en el curso, ayudan al alumno a comprender y comparar contenidos y/o procesos, y determinar si tienen o no relación entre sí para obtener una conclusión?

Docente 1 (g)	Docente 2 (i)	Docente 3 (r)
-Algunas veces	-Algunas veces	-Nunca

10. ¿Cómo lo hace?

Docente 1 (g)	Docente 2 (i)	Docente 3 (r)
-Utilizando herramientas que le ayudan al alumno a comprender mejor los contenidos de cada materia y de esa manera tratar de llegar a un aprendizaje	- Relacionando temas anteriormente vistos con el que se vea en ese momento	-En realidad nunca me he cerciorado que se comprendan todos los temas y que el alumno los relacione

11. ¿Las actividades realizadas durante el curso le han permitido al alumno mejorar la capacidad de comprensión lectora?

Docente 1 (g)	Docente 2 (i)	Docente 3 (r)
-Algunas veces	-Algunas veces	-Nunca

12. ¿Qué actividades realiza para tal fin?

Docente 1 (g)	Docente 2 (i)	Docente 3 (r)
-Una exposición o preparar tema y explicarlo en clase	-(No indica nada)	-(No indica nada)

13. Las actividades realizadas durante el curso, ¿le han permitido al alumno hacer representaciones claras y precisas de sus conocimientos?

Docente 1 (g)	Docente 2 (i)	Docente 3 (r)
-Algunas veces	-Siempre	-Algunas veces

14. ¿Qué actividades realiza para tal fin?

Docente 1 (g)	Docente 2 (i)	Docente 3 (r)
-En la elaboración de mapas mentales ya que el alumno utiliza su creatividad para plasmar algunos conocimientos	-Resolución de problemas, investigaciones y prácticas	-Que representen los problemas con dibujos, elaborar mapas mentales, graficar datos

15. ¿Utiliza materiales didácticos que motivan y facilitan el aprendizaje a los alumnos de los temas o conceptos desarrollados en clase?

Docente 1 (g)	Docente 2 (i)	Docente 3 (r)
-Algunas veces	-Algunas veces	-Nunca

16. Mencione algunos materiales

Docente 1 (g)	Docente 2 (i)	Docente 3 (r)
-Mapas conceptuales, mentales, cuestionarios, etc.	-Computadora, pintarrón y plumones	- Solo una vez utilice una lotería del lenguaje algebraico, pero nada más

17. ¿Encarga a los alumnos el desarrollo de materiales didácticos adecuados que les faciliten el aprendizaje de los temas o conceptos desarrollados?

Docente 1 (g)	Docente 2 (i)	Docente 3 (r)
-Siempre	-Algunas veces	-Algunas veces

18. Mencione algunos

Docente 1 (g)	Docente 2 (i)	Docente 3 (r)
-Mapas conceptuales, mentales, resúmenes, cuestionarios, etc.	-Presentaciones electrónicas e investigaciones	- Diagramas, cuadros comparativos, ensayos, mapas mentales (una vez)

19. Considera que los contenidos establecidos en este curso el alumno aprendió:

Docente 1 (g)	Docente 2 (i)	Docente 3 (r)
-Siempre	-Algunas veces	-Algunas veces

20. Elabora material didáctico utilizando sistemas de representación visual (imágenes, mapas conceptuales, mapas mentales, organizadores gráficos, etc.).

Docente 1 (g)	Docente 2 (i)	Docente 3 (r)
-Algunas veces	-Algunas veces	-Algunas veces

21. Le ayuda al alumno a que relacione lo que ya sabe del tema con lo visto en clase.

Docente 1 (g)	Docente 2 (i)	Docente 3 (r)
-Algunas veces	-Siempre	-Siempre

22. ¿Qué actividades realiza para tal fin?

Docente 1 (g)	Docente 2 (i)	Docente 3 (r)
-Actividades que realiza: Preguntas directas, exposiciones, elaboración de material didáctico, cuestionarios, resúmenes, etc.	-Actividades que realiza: retroalimentación del tema visto anteriormente	-Actividades que realiza: primero dialogando con ellos

23. Con base a lo anterior, ¿cómo evaluaría su desempeño?

Docente 1 (g)	Docente 2 (i)	Docente 3 (r)
-Bien	-Muy bien	-Bien

Análisis de cuestionario a alumnos.

Siempre: Todo el tiempo

Algunas veces: Solo en ocasiones

Nunca: Ninguna vez

1. Antes de iniciar un tema, ¿el profesor realizó actividades para conocer lo que sabías acerca del tema y cómo lo aprendiste?

Docente 1 (g)	Docente 2 (i)	Docente 3 (r)
S= 38.9% AV= 55.6% N= 0%	S= 38.9% AV= 61.1% N= 0%	S= 72.2% AV= 27.8% N= 0%

De las respuestas proporcionadas por los profesores solo concuerdan las del **docente 1 (g)** y **docente 3 (r)**, en el caso del **docente 2 (i)** los alumnos indican que solo en ocasiones se realizan actividades para conocer lo que se sabe acerca de un determinado tema, así lo indican las estrategias utilizadas por los docentes: hacer preguntas sobre el tema, foro de opinión, lluvia de ideas y evaluación diagnóstica.

2. Al realizar las actividades del aprendizaje de un tema o concepto, ¿tuviste la oportunidad de discutirlos con tus compañeros, analizarlos e interpretarlos?

Docente 1 (g)	Docente 2 (i)	Docente 3 (r)
S= 27.8%	S= 33.3	S= 38.9%

AV= 66.7% N= 5.6%	AV= 66.7% N= 0%	AV= 61.1% N= 0%
----------------------	--------------------	--------------------

Los tres docentes están más o menos por la misma línea de trabajo en lo que se refiere a este aspecto ya que tanto las respuestas de los alumnos como las de los docentes concuerdan, solo el **docente 3 (r)** indica en su respuesta que **nunca** da oportunidad a los alumnos de discutir, analizar e interpretar algunos temas o conceptos, sin embargo los alumnos creen tener este momento durante sus clases. Las actividades que realizan los docentes sobre este aspecto son: encargar la lectura de un tema común y todos comentan, trabajo en equipo o foro abierto de discusión.

3. En el desarrollo de los temas o conceptos ¿el profesor te planteó alternativas de interpretación, o en su caso, ejemplos opuestos al planteamiento primario, que te permitieron comparar y analizar?

Docente 1 (g)	Docente 2 (i)	Docente 3 (r)
S= 33.3% AV= 66.7 N= 0%	S= 38.9% AV= 61.1% N= 0%	S= 61.1% AV= 33.3% N= 5.6%

Encuentro que solo el **docente 1 (g)** corresponde con los alumnos, tanto el **docente 2 (i)** como el **docente 3 (r)** tienen percepciones distintas a las de los alumnos, en el primer caso los alumnos indican que solo en ocasiones realizan actividades de comparación y análisis, sin embargo el docente indica que siempre lo hace; en el segundo caso el **docente 3 (r)** manifiesta que solo en ocasiones lo hace, sin embargo los alumnos perciben lo contrario. Para este caso los docentes utilizan las siguientes actividades: en la materia de historia se les plantea una situación que se vivió en el pasado y se les pide que comparen

con la situación actual, ejemplos de la vida real con base a los temas, y en matemáticas y física se ve un ejemplo y luego se analizan el mismo con otros datos.

4. A través del desarrollo del curso ¿has mejorado tu capacidad para estructurar y plantear tus ideas de manera clara, ordenada y precisa?

Docente 1 (g)	Docente 2 (i)	Docente 3 (r)
S= 72.2% AV= 27.8% N= 0%	S= 66.7% AV= 33.3% N= 0%	S= 77.8% AV= 22.2% N= 0%

La idea que tienen los tres docentes se torna negativa con respecto al sentir de los alumnos ya que los profesores señalan que solo en ocasiones los alumnos pueden plantear sus ideas de manera clara y ordenada, sin embargo los propios alumnos indican lo contrario. En este sentido los docentes trabajaran con la elaboración de mapas mentales y conceptuales, cuadros comparativos y planteando situaciones de la vida cotidiana.

5. ¿Las actividades desarrolladas en el curso, te ayudan a comprender y comparar contenidos y/o procesos, y determinar si tienen o no relación entre sí para obtener una conclusión?

Docente 1 (g)	Docente 2 (i)	Docente 3 (r)
S= 55.6% AV= 39.8% N= 5.6%	S= 61.1% AV= 38.9% N= 0%	S= 61.1% AV= 38.9% N= 0%

No concuerdan respuestas de docentes y alumnos, las percepciones son distintas, ya que los alumnos indican que siempre hay actividades en clase que les ayudan a comprender y comparar contenidos y procesos lo que les permite tener una conclusión, lo que muestra

que los docentes dudan de su proceder, por tanto se utilizan herramientas que les ayuden a comprender los contenidos como relacionando temas pasados con el actual,

6. ¿Las actividades realizadas durante el curso te han permitido mejorar la capacidad de comprensión lectora?

Docente 1 (g)	Docente 2 (i)	Docente 3 (r)
S= 61.1% AV= 38.9% N= 0%	S= 55.6% AV= 38.9% N= 5.6%	S= 50% AV= 44.4% N= 5.6%

Los alumnos señalan que las actividades que implementan los docentes si les han permitido mejorar la capacidad de comprensión lectora, por otro lado se evidencia en la información proporcionada por los docentes cierto grado de incertidumbre en la aplicación de estrategias relacionadas con esta actividad, aún así mencionan la exposición o preparar temas y explicarlos en clase como estrategia para mejorar la comprensión lectora.

7. Las actividades realizadas durante el curso, ¿te permitieron hacer representaciones claras y precisas de tus conocimientos?

Docente 1 (g)	Docente 2 (i)	Docente 3 (r)
S= 61.1% AV= 38.9% N= 0%	S= 61.1% AV= 38.9% N= 0%	S=50% AV= 50% N= 0%

El **docente 1 (g)** y el **docente 3 (r)** tienen bajas expectativas con respecto a que el alumno pueda hacer representaciones precisas y claras de los conocimientos adquiridos, los alumnos opinan todo lo contrario; el **docente 2 (i)** concuerda con las respuestas proporcionadas por los alumnos, aunque este último docente señala estrategias que no tienen relación con las representaciones o esquemas de conocimiento. Utilizan para ello

elaboración de mapas mentales, resolución de problemas, investigaciones y prácticas así como representar los problemas con dibujos y gráficas datos.

8. ¿El profesor utilizó materiales didácticos que te motivaron y facilitaron el aprendizaje de los temas o conceptos desarrollados?

Docente 1 (g)	Docente 2 (i)	Docente 3 (r)
S= 72.2% AV= 22.2% N= 5.6%	38.9= 2% AV= 61.1% N= 0%	S= 55.6% AV= 38.9% N= 5.6%

Al contestar esta cuestión tanto el **docente 1 (g)** como el **docente 3 (r)** evidencian incertidumbre porque quizás no están conscientes de lo que realmente hacen en clases, esto puede ser una razón por la que los alumnos tengan una percepción distinta; el **docente 2 (i)** acertó en su respuesta con respecto a la de los alumnos. Se aplican estrategias relacionadas con mapas mentales, cuestionarios y loterías del lenguaje algebraico.

9. ¿Tú y tus compañeros desarrollaron materiales didácticos adecuados que te facilitaron el aprendizaje de los temas o conceptos desarrollados?

Docente 1 (g)	Docente 2 (i)	Docente 3 (r)
S= 66.7% AV= 33.3% N= 0%	S= 66.7% AV= 33.3% N= 0%	S= 66.7% AV=33.3% N= 0%

Los alumnos en general manifiestan que elaboran material didáctico para sus clases, lo que no concuerda con la idea de los **docentes 2 (i)** y **3 (r)** quienes indican que sólo en ocasiones lo hacen. Los alumnos resaltan como material didáctico los mapas mentales, conceptuales, resúmenes cuestionarios, presentaciones electrónicas, investigaciones, diagramas, cuadros comparativos y ensayos.

10. El profesor elabora material didáctico utilizando sistemas de representación visual (imágenes, mapas conceptuales, mapas mentales, organizadores gráficos, etc.).

Docente 1 (g)	Docente 2 (i)	Docente 3 (r)
S= 55.6% AV= 33.3% N= 11.1	S= 27.8% AV= 44.4% N= 27.8%	S= 50% AV= 50% N= 0%

Los docentes apuntan que sólo en ocasiones elaboran y presentan material didáctico utilizando sistemas de representación visual, por tanto se fomentan poco en los alumnos, el **docente 1 (g)** y el **docente 3 (r)** son señalados por los alumnos como los que siempre utilizan este tipo de material.

11. El profesor te ayuda a que relaciones lo que ya sabes del tema con lo visto en clase.

Docente 1 (g)	Docente 2 (i)	Docente 3 (r)
S= 44.4 AV= 55.6% N= 0%	S= 38.9% AV= 61.1% N= 0%	S= 50% AV= 50% N= 0%

Solo en ocasiones los docentes relacionan lo que los alumnos ya saben con los temas vistos en clases, gran parte de los alumnos no percibe que las actividades empleadas por los docentes les relacionen ambos aspectos. Utilizan las preguntas directas, exposiciones, elaboración de material didáctico, cuestionarios, resúmenes, retroalimentación y el diálogo con la finalidad de desarrollar esta actividad.

12. EL profesor utiliza diferentes formas de trabajo en clase que favorecen tu aprendizaje.

Docente 1 (g)	Docente 2 (i)	Docente 3 (r)
S= 55.6% AV= 44.4%	S= 44.4% AV= 44.4%	S= 44.4% AV= 50%

N= 0%	N= 5.6%	N= 5%
-------	---------	-------

El grado de repetición que tienen los docentes de sus clases casi equivale a un 50%, por tanto debemos buscar la forma de que a lo largo de una semana de clases los docentes presenten variedad en las estrategias utilizadas para apoyar a los alumnos en el proceso de aprendizaje.

13. Consideras que los contenidos establecidos en este curso aprendiste:

Docente 1 (g)	Docente 2 (i)	Docente 3 (r)
S= 83.3% AV= 16.7% N= 0%	S= 61.1% AV= 33.3% N= 0%	S= 72.2% AV= 22.2% N= 0%

Tanto el **docente 2 (i)** como el **docente 3 (r)** consideran que solo en ocasiones el alumno aprendió algunos contenidos del curso, sin embargo, los alumnos y el **docente 1 (g)** aseguran que siempre aprendieron. Esto indica que de la manera de trabajar de los docentes en el salón de clases tiene cierta productividad señalada por la mayoría de los alumnos, por tanto conlleva a organizar el proceder docente y concientizar lo que queremos lograr.

14. Con base a lo anterior, ¿cómo evaluarías el desempeño de tu profesor?

Docente 1 (g)	Docente 2 (i)	Docente 3 (r)
E= 55.6% MB= 33.3% B= 5.6% AC= 5.6% DEF= 0%	E= 44.4% MB= 44.4% B= 5.6% AC= 0% DEF= 0%	E= 44.4% MB= 50% B= 0% AC= 0% DEF= 0%

Gran parte de los alumnos señalan como excelente el proceder del **docente 1 (g)**, tanto para el **docente 2 (i)** como el **docente 3 (r)** la percepción de los alumnos oscila entre

la categoría **Muy Bien** y **Excelente**, estas apreciaciones brindan la magnífica oportunidad de potenciar tanto el proceder docente como el aprendizaje de los alumnos.

Comentarios finales

Ser el Coordinador del Plantel me ha dado la oportunidad de tratar de cerca con cada uno de los profesores, por ello a lo largo del diagnóstico me di cuenta mediante la observación, utilizando el diario de campo (ver anexo 1), de actitudes poco favorables para el proceso de análisis efectuado, intentaré desglosar mi sentir en cada una de las dimensiones que conforman la práctica docente:

- a) *Introducción al análisis de la práctica docente:* tuve la sensación de que solo los docentes D1 (g), D3 (i) se involucraron y participaron más en los ejercicios, el profesor D2 (i) se veía más preocupado por retirarse ya que viajaría hasta la ciudad de Durango como lo hace la mayoría de los días de la semana.
- b) *Dimensión personal:* a los docentes D1 (g) y d3 (r) los sentí nuevamente involucradas y me dio la impresión de que el docente D2 (i) se mostraba distraído y como que no percibía bien el alcance de los cuestionamientos que se le planteaban.
- c) *Dimensión institucional:* los docentes D1(g) y D3 (r) al iniciar el análisis dejan de lado lo que están haciendo, y se colocan en las butacas de los alumnos, el profesor D2 (i) no deja su computadora la cual puede ser la causa de que lo note distraído o poco comprometido con la tarea, de hecho los resultados de su trabajo que me entregan como evidencia se notan respuestas cortas y con poco nivel de reflexión.

- d) *Dimensión interpersonal:* los docentes D1 (g) y D3 (r) siempre atentos y participativos y el profesor D2 (i) pendiente de su computadora. Una de las estrategias aplicadas requirió trabajo en equipo, el docente D2 (i) no se movió de su lugar, por tanto, los docentes D1 (g) y D3 (r) tuvieron que moverse al lugar donde el profesor D2 (i) estaba ubicado. En otras ocasiones percibí que el docente D2 (i) no comprendía algunas cuestiones y me doy cuenta que esta actitud es porque la computadora le roba atención y al poco interés en lo que estamos haciendo.
- e) *Dimensión didáctica:* al contrario de las veces anteriores trabajé a gusto, los profesores se mostraron interesados en esta dimensión. Fue sorprendente para todos el análisis de esta dimensión porque está ligada directamente con el trabajo del docente, inclusive nos tardamos más tiempo de lo previsto y nadie, en ningún momento, reclamo que estábamos fuera de tiempo, de hecho terminamos el análisis en dos sesiones, sin embargo y a pesar del interés mostrado, hubo algo que no me agrado en su momento, el profesor estaba usando su computadora para buscar información en internet y así dar respuesta a algunas preguntas, lo comenté con él al instante para que no lo hiciera de esa manera.
- f) *Dimensión valoral:* fue muy entretenido trabajar esta dimensión, miré unos rostros identificados con algunos aspectos de la descripción de los modelos de actitudes que asumen los profesores en el aula y cuáles son las actitudes que provocan en los alumnos. En general buena participación por parte de los docentes.

A pesar de estos tropiezos conocí más a fondo la manera de trabajar de los docentes, esto proporciono una realidad palpable para trabajar de manera colegiada docentes y Coordinador del plantel con el firme propósito de mejorar el promedio de los alumnos así como lograr satisfacción que nos conduzca a estar más motivados y buscar la mejora constante.

He podido constatar que los docentes proporcionan información con un enfoque negativo con respecto a los resultados que el alumno puede lograr, sin embargo, los alumnos perciben ciertos aprendizajes y habilidades adquiridos a través de las actividades empleadas por los docentes en clases.

Trataremos mediante el trabajo colegiado reforzar el proceder docente implementando una serie de estrategias de enseñanza que nos permitan mejorar el promedio de los alumnos.

Derivado de ello la hipótesis de acción que guió la propuesta de intervención se describe a continuación.

Hipótesis de acción

La implementación de estrategias de enseñanza utilizando como marco el trabajo colegiado entre Coordinador del Plantel y docentes del EMSaD 21 incrementa el nivel de aprovechamiento escolar de los estudiantes.

CAPÍTULO IV

DE LA REVISIÓN DE LITERATURA A LA PROPUESTA DE INTERVENCIÓN

El trabajo colegiado fue el marco bajo el cual se llevó a cabo la presente investigación, por ello, primeramente se abordó teóricamente el trabajo colegiado y enseguida se hizo referencia a las estrategias de enseñanza como punto central de esta tesis.

En esta investigación se pretendió que tanto el coordinador del plantel como los docentes se apoyen mutuamente con la finalidad de mejorar el promedio escolar de los alumnos. Esta declaración implica forzosamente trabajo en equipo y algunas metodologías involucradas para llevarlo a cabo, entonces se hace necesario definir algunos conceptos que servirán de base para guiar este estudio.

Definición de conceptos

En las instituciones educativas se presentan una serie de problemas que limitan el funcionamiento del docente en el aula, estos problemas al enfrentarse de manera individual causan insatisfacción a los profesores, actitudes negativas hacia los demás compañeros y alumnos y como consecuencia bajo rendimiento en su trabajo diario. Por esta razón es necesario que se constituya un *equipo de trabajo* en donde todos sus integrantes estén al tanto de cuáles son los objetivos a cumplir y compartirlos con la finalidad de que el equipo reconozca que se necesita el apoyo mutuo, es decir los unos a los otros así como interactuar bajo un marco de respeto, mediante el dialogo y sin autoritarismos (Escat, 2009).

Estas características propias de un equipo de trabajo aunado a lo que plantea Meneses (2005) que los miembros del equipo deberán guiarse por ciertas reglas y como señala Ros (2006) asumir un conjunto de valores como la confianza, la sinceridad y la comunicación, le otorga formalidad al equipo de trabajo y por tanto posibilidades de obtener mejores resultados en las tareas emprendidas.

En la revisión de la literatura se puede observar que en las definiciones de la palabra *equipo* se ha repetido que estos sean reconocidos como *grupos pequeños*, compuestos por sujetos que están en contacto directo, colaboran entre sí y están comprometidos en una acción coordinada, que forma parte del trabajo de la organización, de la que son responsables (Ros, 2006).

Estos aspectos señalados se acomodan perfectamente a las características de los EMSaD, escuela chica, tres docentes y un coordinador en continuo contacto directo, colaborando entre sí y comprometidos con la mejora de la enseñanza.

Constituido el *equipo de trabajo* se debe proceder a definir la forma en que se llevará a cabo el quehacer entre los miembros del mismo, es decir, la aplicación de estrategias y metodologías que los conducirá al logro de los objetivos, llamado por Stamato (2008) *trabajo en equipo*.

A través del *trabajo en equipo* se crean las condiciones necesarias para que el *equipo* de trabajo tenga la capacidad de reflexionar, discutir y participar para crear juntos algo en común, además los miembros del equipo deben respetar las ideas, opiniones y valores de los demás con la finalidad de transformar los errores en experiencias para actuar mejor y buscar el consenso del *equipo* (Rodríguez y Van de Velde, 2005).

Para trabajar en equipo se tiene que optar por alguna forma de hacerlo, se utilizan conceptos relacionados con este aspecto como: colaboración, cooperación y colegialidad.

López (2005) en la investigación realizada para su tesis doctoral titulada “*la colaboración y desarrollo profesional del profesorado*” hace una reseña del surgimiento de la colaboración, en algunos momentos llamada cooperación y en otros colegialidad; dicha autora expone los siguientes elementos:

- a) Pettini (1979), expresa su punto de vista sobre la técnica más importante que propone Célestin Freinet: la cooperación.

La cooperación caracteriza definitivamente toda la actividad de Freinet. Por una parte los profesores, a través de los organismos cooperativos que constituyen, superan el aislamiento y pueden compartir experiencias, discutir, hacer avanzar sus ideas y renovar las técnicas según las necesidades que se les planteen. Además esta experiencia de los adultos se hace también extensiva al mundo infantil de forma que para averiguar si se hace un uso legítimo de las técnicas de Freinet basta con observar si la cooperación se ha llevado o no realmente al aula, e incluso fuera de ella, a través de la correspondencia escolar.

- b) Little (1990), la razón para proponer el estudio y la práctica de la colegialidad es que, presumiblemente, algo se gana cuando los profesores trabajan juntos y algo se pierde cuando no lo hacen.
- c) Para Handal (1992), la colegialidad es un tipo de cooperación que se da entre los compañeros de trabajo de una escuela, manifiesta también que comprende todo el trabajo de la escuela y supone una tarea colectiva.
- d) Thiessen (1992), los profesores aprenden mucho de los otros. Estos citan a sus iguales como la fuente más valiosa de desarrollo profesional. En los últimos años, las tentativas de desarrollo profesional que se basan en el trabajo colegial y colaborativo entre profesores se han convertido en prominentes en el discurso

de mejora de la escuela y cambio de la educación. Preparación en parejas, profesores consejeros, desarrollo profesional cooperativo y trabajo con guías son todos ejemplo de este modelo de desarrollo de profesores.

- e) Hargreaves (1996), “No existe colaboración o colegialidad “auténtica” ni “verdadera”. Solo hay diferentes formas de colaboración y de colegialidad, que tienen consecuencias distintas y se proponen objetivos diversos”.
- f) Rué i Domingo (1998) indica que algunos autores coinciden en la concepción de que la educación exige la interacción entre iguales: Entre los diversos antecedentes históricos más conocidos destacarían las aportaciones de Ovide Décroly, Roger Cousinet, Célestin Freinet, e incluso Paulo Freire. Los distintos autores señalados, aún con la distancia en el tiempo y la diferencia de valores de referencia que mantienen entre ellos, sostienen una convicción común. Para que se pueda desarrollar un proceso educativo de carácter positivo en las personas, es necesario que éstas puedan activar y conducir situaciones comunicativas entre iguales.
- g) Angulo, et al., (2000) apoyándose en las idea de John Dewey indica que: para Dewey la educación se realiza en interacción social a través de la comunicación. La colaboración es uno de los principios por los que deben guiarse los profesores tanto para desarrollar su tarea docente con alumnos como para trabajar con sus compañeros. Los procesos de colaboración más que facilitar la educación, constituyen en sí mismos la propia educación.
- h) Rizzi (2000), plantea que: un modelo cooperativo se funda, por tanto, en la colegialidad y en la socialización de las opciones en todas las fases posibles, en la necesidad de un esfuerzo constante de escucha de los enseñantes en relación

con los alumnos, de la participación de los padres y de los agentes externos a la escuela, lo que requiere, para que sea creíble e influya en lo social, un nivel más elevado de competencias pedagógicas y técnicas de la escuela, coherente con nuestra sociedad, que ha adquirido un elevado nivel de tecnologización y estructuración.

- i) Escuela nueva indica que la educación nueva es la educación que aspira a formar la individualidad vital humana dentro de una colectividad (comunidad de trabajo), en un ambiente de libertad, por medio de la actividad.
- j) La colaboración, pues, juega un importante papel en el pensamiento y en la acción educativa de Paulo Freire que utiliza el dialogo para conseguir que dicha colaboración se haga efectiva y a través de ella se dé un encuentro entre los sujetos para buscar juntos la significación de los significados.

En otros escritos importantes encontramos definiciones de trabajo colaborativo, cooperativo y colegiado como las siguientes:

- a) *Trabajo cooperativo*: Es ayuda mutua, acuerdo de intereses, cooperación como una voluntaria supresión de los intereses propios. Son metas compartidas por un grupo de trabajo. (Martínez, 2005).
- b) *Trabajo colaborativo*: Es la acción de obrar conjuntamente con otro u otros con propósito compartido de alcanzar un mismo fin (Antúnez, 1999).
- c) *Trabajo colegiado*: Cuando todos los profesores de una institución escolar trabajan de manera colegiada significa que, todos los involucrados con el proceso educativo que en ella se genera, participan simultáneamente dentro de un espacio caracterizado por el análisis de asuntos académicos y por las propuestas que puedan surgir entre ellos, lo cual demanda casi siempre la

horizontalidad en las interacciones, debido a que las experiencias y los conocimientos de cada uno de los participantes son considerados como aportaciones valiosas (Reyes, s.f.).

En este recorrido histórico sobre el quehacer de algunos estudiosos dedicados a la educación se puede observar la importancia que le dan al trabajo entre iguales, es decir a la colaboración para unos, cooperación o colegialidad para otros. Debido a la ambigüedad que se presenta para definir la manera en que se da el trabajo en equipo utilizaré indistintamente en esta investigación los términos *colaboración, cooperación o colegialidad* para referirnos al trabajo entre profesores y Coordinador del Plantel tomando como referencia que perseguimos un objetivo en común, mejorar el promedio escolar. Sin embargo estoy consciente que existen algunos estudiosos, como Johnston (1997), sobre estas formas de trabajar en equipo que marca diferencia entre estos términos.

Queda demostrado que muchas personas preocupadas por mejorar algunas situaciones que se dan dentro de la institución educativa apuestan a la colaboración como mecanismo para que se dé la cooperación entre los colegas, de ahí la importancia por llevar a cabo esta investigación en el EMSaD 21 de la comunidad de J. Agustín castro, institución que inició sus servicios en agosto de 2007 y que como investigador considero necesario el trabajo colegiado entre Coordinador del Plantel y docentes para aplicar estrategias de enseñanza y mejorar el promedio escolar.

Aislamiento docente

A través de los años la sociedad ha establecido la individualidad como parte esencial de todos los seres humano al grado de llegar a percibir cualquier situación siempre como si

fuera una competencia; esto se ve reflejado también en el trabajo de los docentes y se manifiesta como indica González (s.f.) de la siguiente manera: el docente se encierra en su aula impidiendo a toda costa que otros lo observen por temor a ser juzgado; el celo profesional se presenta en aquellos docentes que no quieren compartir con los demás colegas sus experiencias; los docentes utilizan la evaluación con diferentes fines, sin embargo y curiosamente le temen a las evaluaciones; y, otra manifestación no menos importante es el *protagonismo* ya que existen docente que siempre quieren sobresalir sin importar si hay otros profesores que tengan buenas ideas provocando con esto que los talentos y cualidades se desaprovechen.

Estas manifestaciones provocan que en escasas ocasiones los docentes intercambien y tomen decisiones con respecto a la educación de sus alumnos, por ello López (2005) apoya la idea de que el aislamiento profesional es una de las características principales del trabajo docente.

Fullan (1999, como se cita en Demarúa, 2004) indica que trabajar aisladamente tiene una doble consecuencia: todas las cosas que hagan o dejen de hacer pasaran inadvertidas, y aunque haya cosas buenas o cosas malas, seguirán si poder corregirse y sin poder aprovechar las buenas ideas de otros colegas.

Con estas reflexiones de González, Fullan y de López nos damos cuenta de que a los docentes les cuesta interactuar con sus colegas sobre aspectos de la enseñanza a los alumnos, por tal razón las aulas son el lugar donde los docentes se sienten seguros, fuertes, estables y protegidos, donde pueden hacer y deshacer a su antojo, por tanto, el aislamiento es una armadura para el docente por la protección que le brinda, sin embargo, esto se asocia a lo que se llama “escenario de aprendizaje empobrecido” dado que el docente no

promueve un espacio propicio para trabajar activamente con sus colegas y aprender de ellos (Vivet, 2009).

Hargreaves (s.f. como se cita en De la Barrera, 2007) en una de sus acertadas reflexiones sobre el individualismo docente y cómo contrarrestarlo escribió lo siguiente:

...si una de la herejías más importantes del cambio educativo es la cultura del individualismo, la colaboración y la colegialidad son fundamentales para la ortodoxia del cambio...se presentan como estrategias especialmente provechosas para promover el desarrollo del profesorado... (para) que éste trascienda la reflexión personal e idiosincrásica y la dependencia de expertos externos , hasta un punto en que los docentes puedan aprender unos de otros, poner en común su pericia y desarrollarla juntos.

Esta indicación que nos proporciona Hargreaves nos da luz para que transitemos del aislamiento tan arraigado en los docentes a la colaboración entre colegas, con la finalidad de que los profesores no enfrenten los problemas de manera solitaria sino que exista la posibilidad de compartir experiencias y aprender de los demás para enriquecer el quehacer en el aula.

La relación interpersonal entre docentes

Las relaciones interpersonales positivas entre los docentes de una misma institución escolar apoyan considerablemente el que se pueda dar un trabajo cooperativo con la finalidad de mejorar algunas situaciones que presentan conflictos y que de cierta manera entorpecen el desarrollo de los objetivos personales e institucionales.

La forma de comunicarse, el apoyo que se brindan, la confianza, la apertura mutua, en los gestos, los chistes, las miradas que indican simpatía y comprensión, el interés

personal demostrado en los pasillos o fuera de la aulas, en los cumpleaños, días de fiesta, en la alabanza, el reconocimiento, son algunas características evidentes de relaciones interpersonales positivas entre los profesores (López, 2005).

Las relaciones interpersonales negativas son más comunes que las positivas en las instituciones escolares, Dunham, Calvete y Villa (1977, 1997, como se citan en García, 2003) apoyan esta idea, el primero al descubrir que los docentes consideraban las relaciones laborales con los colegas como una fuente de estrés y los segundos al considerar que los conflictos con otros profesores pueden convertirse en una causa de estrés, además de privarse de una importante fuente de apoyo social.

Pero, siendo personas preparadas, es decir, profesionistas con cierta madurez y capacidad para analizar situaciones conflictivas que obstaculizan los quehaceres escolares existe la posibilidad de que las relaciones interpersonales sean de amistad, de respeto, de apoyo lo cual facilita la aceptación de puntos de vista diferentes a los propios con la finalidad de comprenderlos y explorarlos y aprovechar los que más beneficien a todos. (Forman, 1992, como se cita en Trianes, 2001).

Benito (s.f.) respalda el pensamiento de *Forman* al indicar que las relaciones interpersonales encaminadas a lo positivo crean un buen ambiente de trabajo en una institución escolar lo cual favorece el trabajo en equipo, la participación, los acuerdos, las iniciativas, el intercambio de conocimientos y experiencias e incluso la manera de afrontar los conflictos.

La colaboración entre docentes

Cuando hay relaciones positivas entre los docentes de una institución educativa es probable que se dé un proceso de colaboración que conduzca a plantearse objetivos comunes y trabajar de manera colegiada para cumplir estos objetivos.

La colaboración es vista como una forma de mejorar la enseñanza y como una forma de desarrollo profesional de los docentes, así lo señalan algunos estudiosos de esta forma de trabajo docente:

Little (1982, como se cita en Padrón, 1997) define la colaboración como una forma de trabajo que asumen los docentes para tomar decisiones sobre situaciones que suceden dentro de la institución escolar y para compartir la tarea de enseñar dialogando acerca de ésta, planificándola conjuntamente e interactuando con los colegas con la finalidad de que se produzca un apoyo y aprendizaje mutuo.

López (2005) en su investigación sobre *colaboración y desarrollo profesional del profesorado* alude a una cita de Hargreaves (1996, p. 171) que señala “*la colaboración estimula la asunción de riesgos, una mayor diversidad de estrategias docentes y una sensación de mayor eficacia entre los profesores, dado que los estímulos positivos y la retroalimentación sobre las consecuencias de las acciones fortalecen su confianza en sí mismos. Todas estas cosas influyen sobre el aprendizaje de los alumnos y lo facilitan*”

La colaboración según Medina (1994, como se cita en Fernández & Malvar,1999) puede ser concebida como “*una visión críticoperativa que promueve el análisis de la acción docente y de la actualización profesional y un modelo de construcción teórico-práctico de procesos de enseñanza-aprendizaje en común*”

Little, Hargreaves y Medina coinciden en utilizar la colaboración como medio para que los docentes mediante la interacción y la crítica cooperativa entre sus compañeros mejoren su desempeño en el aula y como consecuencia de esto se mejoren los aprendizajes de los alumnos, por otro lado, se da la formación y actualización de profesores lo que los estimula a seguir colaborando y compartiendo experiencias.

El director como dinamizador de las actividades escolares

Debido a los constantes cambios sociales las instituciones educativas están obligadas a entrar a esta dinámica para no quedarse rezagadas conforme a lo que sucede en su entorno, por ello los directivos escolares se ven comprometidos a cambiar su forma de dirigir la escuela dando oportunidad a los docentes que la integran de cambiar su manera de pensar e interactuar, por esta razón Aristóteles (2005, como se cita en Parés, 2008) indica que es recomendable que la actividad del director se vincule o asocie con la de otros miembros de la organización, es decir, que su manera de trabajar responda a un modelo colegiado que trabaje de manera cooperativa, en equipo, y, remata esta idea expresando que “dos personas son más capaces de pensar y actuar” .

Este modelo de trabajo colegiado que menciona Aristóteles conduce a la institución escolar a plantearse objetivos y metas comunes los cuales estarán orientados hacia el cambio y la mejora, por tanto, es inevitable un eje motriz que coordine las acciones y funja como mediador y facilitador de la participación y toma de decisiones conjuntas (Molina, 2001).

En este caso estamos hablando del director de la escuela quien debe brindar espacios para que haya reuniones de profesores donde se expongan situaciones que

presentan conflictos en la institución y que impiden la fluidez del trabajo docente, por ello el director tiene que estimular la participación y el compromiso de todos los profesores inclusive de él mismo con la finalidad de promover el consenso y la toma de decisiones conjunta que conduzcan al cumplimiento de los objetivos derivados de la situación problemática o situaciones por resolver; por el contrario si el director del plantel no tiene una verdadera visión del qué hacer, cómo y cuándo hacerlo el trabajo colectivo no será productivo (Molina, 2001) y los involucrados perderán todo el interés y motivación del proceso de trabajo conjunto.

Existen actividades que el director de una escuela debe desarrollar para el buen funcionamiento de la misma, Escamilla (2006) divide estas actividades en dos campos de acción: el administrativo y el pedagógico, en este último se incluyen funciones como líder educativo, guía del trabajo escolar, dinamizador de acciones, promotor de la participación constructor de consensos, formador y gestor; estas funciones dejan entrever que el director tiene la responsabilidad de trabajar de manera cooperativa con los demás miembros de la institución y en especial con los docentes con la finalidad de alcanzar mejores resultados en el aprendizaje de los alumnos.

López y Herrera (1996, como se cita en Molina, 2001) apoyan la idea de Escamilla al indicar que la diferencia fundamental entre una escuela cuyos alumnos obtienen buenos resultados y otra en donde esto no ocurre, se encuentra en las funciones del director. En la primera escuela el director dedica mayor tiempo y esfuerzo a la parte pedagógica, el director de la segunda lo dedica a la parte administrativa.

Construyendo el trabajo colegiado en la escuela

Implementar el trabajo colegiado en una institución escolar como forma de organización entre docentes y directivo requiere de tiempo y esfuerzo por parte de los involucrados, no es una situación que se da de la noche a la mañana, es necesario construir poco a poco las bases que le den sustento a la colaboración o cooperación que se pueda dar entre los miembros del colegiado.

Robustelli (s.f.) indica que el principal agente en la implementación del trabajo colegiado debe ser un director participativo, que apoye y permita la discusión, el trabajo en equipo y la reflexión dentro de un marco de respeto y tolerancia, en este contexto Escamilla (2006) manifiesta que el director escolar debe transitar a la conformación de una nueva forma de organización escolar en la que deje de ser el único que define objetivos y acciones a seguir para compartir con los docentes actividades relacionadas con el diseño de estrategias que serán aplicadas para lograr darle respuesta a objetivos planteados en comunidad, con ello pasará de ser ejecutor a ser coordinador y facilitador para que el cambio educativo conduzca a la mejora de los procesos educativos.

Si la escuela cuenta con un director que coordine las acciones y facilite los medios para llevarlas a buen término logrará un clima de trabajo adecuado y participativo, esto ayudará a establecer reglas claras, propiciar la sana convivencia entre docentes que les permita sentirse seguros de sus aportaciones provocando con ello la estimulación de nuevas propuestas e iniciativas que coadyuven a la resolución de problemas comunes. Este ambiente conducirá a los docentes y director a fomentar el intercambio de experiencias, observaciones de clases, espacios de reflexión y retroalimentación, y, la búsqueda de

acuerdos que contribuyan a mejorar la didáctica para elevar la calidad de la educación en la escuela (Robustelli, s.f.).

El director debe concientizar a los docentes que se requiere del trabajo conjunto, que hay problemas que afectan a todos los miembros de la escuela y que la colaboración ayuda a resolver situaciones que no se podrían lograr de manera individual o no de la misma forma, por ello Navarro (2008) indica que esto traerá cambios positivos que permitirán alcanzar la calidad educativa que queremos en la escuela.

Si la propuesta de trabajar de manera colegiada en la institución escolar surge de los miembros de la misma traerá como consecuencia motivación y compromiso, de lo contrario Fullan y Gargreaves (1997, como se cita en López, 2005) señalan que si la colaboración se impone desde afuera no potencia, incapacita. Por tanto es tarea del director hacerle ver a los docentes que el principal beneficio que se obtiene al trabajar colegiadamente es propiciar un espacio donde se exponga abiertamente dudas sobre el quehacer en el aula, también es necesario resaltar que la colaboración es una vía privilegiada para conceder a la enseñanza un espacio de preocupación institucional y no solamente como responsabilidad individual de los docentes, este permitirá realizar de mejor manera su trabajo diario y resolver problemas que enfrentan en el aula y en la escuela (Navarro, 2008).

El trabajo colegiado como forma de organización docente

Una institución escolar está conformada por docentes que comparten una serie de situaciones comunes, por ello deben de buscar una forma de organizarse para trabajar de manera conjunta que les permita enfrentar los problemas desde perspectivas diferentes que

los conducirán a compartir experiencias, conocimientos y a encontrar soluciones satisfactorias para las situaciones que se propongan resolver mediante la cooperación.

Existen algunas modalidades que se deben tomar en cuenta para trabajar colegiadamente en una institución educativa, éstas dan una idea general de la manera en que se deben organizar los profesores para llevar a cabo tan importante tarea dentro de la escuela.

Modalidades para trabajar en forma colegiada.

Las formas de organizarse en la institución escolar para trabajar de manera colegiada, según SEP (2009) pueden ser las siguientes:

- a) Por el grupo que atienden: Pueden concurrir en este equipo los distintos profesores que imparten asignaturas a un mismo grupo de alumnos, esto les permitirá analizar las diferentes formas de trabajo a las que se enfrentan los alumnos derivadas de los profesores que los atienden, de aquí se puede deducir cuales formas de trabajar producen mejores resultados o avances en el aprendizaje de los alumnos, también se puede exponer cuales son las dificultades que muestran los alumnos, quienes requieren de apoyo, y, como consecuencia de este análisis tomar decisiones mediante el consenso para tratar de dar una solución a estas problemáticas.
- b) Por el semestre o área de formación que atienden: Aquí se involucra un número mayor de profesores y de asignaturas, por tanto el intercambio de experiencias es mayor. Se pueden tratar asuntos como formas de atender las emociones y sentimientos de los alumnos, temas relacionados con el contenido disciplinario y

formativo de los programas de estudios, material de apoyo, definición y aplicación de estrategias exitosas, etc.

- c) Por academia, asignatura o por asignaturas afines: En las reuniones se discuten lo relacionado a un campo disciplinario lo que contribuye a la superación profesional de los docentes. El enfoque psicopedagógico, ejes problemáticos, temas de actualidad, secuencia de las unidades y competencias genéricas, disciplinares y profesionales presentes, modelos de enseñanza y de aprendizaje, etc. son algunos de los aspectos que se pretenden analizar bajo esta modalidad.

Condiciones para el trabajo colegiado.

Para que en una institución educativa se dé el trabajo colegiado tienen que darse algunas condiciones específicas sin las cuales se dificultaría llevar a cabo esta importante tarea.

Según Vela (s.f.) estas condiciones se concretan a los siguientes puntos:

El trabajo colegiado existe cuando hay temas comunes a discutir y puntos sobre los que hay que tomar acuerdos. Para que el trabajo colegiado cumpla con sus propósitos es indispensable establecer reglas y tener claridad en las tareas por desarrollar en las reuniones.

En el proceso del trabajo colegiado participan todas las personas involucradas en los asuntos que se atienden: sus opiniones deben ser tomadas en cuenta a fin de que las acciones o decisiones se definan mediante el intercambio de información, la exposición de puntos de vista y propuestas, y el análisis de las discrepancias.

Bonals (1996, como se cita en López, 2005) sustenta la idea de Vela (s.f) al indicar que un requisito básico para que se dé la colaboración es la existencia de un objetivo común

lo que conlleva a que se den relaciones de reciprocidad positiva porque se considera al otro como un colaborador en potencia de los propios proyectos.

Por otro lado, Viramontes (2005) señala otras condiciones para la realización del trabajo colegiado las cuales salieron a la luz después de realizar una investigación sobre el trabajo colegiado en la escuela Normal Rural “Ricardo Flores Magón”:

Actitud de los directivos: es importante que el directivo muestre una actitud positiva y participativa con la finalidad de crear condiciones que permitan generar, promover, valorar y apoyar el trabajo colegiado de los docentes. Si el director tiene presencia dentro de las reuniones colegiadas fortalecerá tanto los planteamientos colectivos que surjan como la comunicación entre los miembros del colegiado y a su vez crea condiciones de credibilidad y seriedad para el quehacer directivo.

La estructura y formato de las reuniones colegiadas: el establecer un horario y la disposición de tiempo por parte de los docentes otorga periodicidad y certidumbre a las sesiones colegiadas y esto permite que los docentes realicen el trabajo colegiado como una actividad cotidiana y permanente. Es necesario contar con una agenda de trabajo que se dé a conocer al final de cada sesión, proyectándola hacia la siguiente, con la finalidad de que le dé sentido y continuidad al trabajo colegiado creando con ello compromisos para la próxima sesión.

Dentro de la estructura de la reunión es necesario que haya democracia en la toma de decisiones para crear un ambiente de respeto y de valoración de las opiniones de cada uno de los integrantes; señalando que el respeto no sólo debe concretarse al hecho de tomar en cuenta las opiniones de los demás sino que debe mostrarse a través de la puntualidad al asistir a las reuniones colegiadas y en el cumplimiento de sus compromisos.

En el EMSaD 21 debido que el personal que laboramos asciende a cuatro personas: tres docentes, un vigilante y el Coordinador del Plantel, se hace necesario concientizar desde el ingreso del personal al plantel que se tiene que conformar un equipo de trabajo en donde la colaboración, la cooperación y la colegialidad sean el mecanismo que nos lleve a trazarnos objetivos comunes, resolver tareas comunes y tomar decisiones mediante el consenso.

Las siguientes razones que resaltan la utilidad del trabajo colegiado nos brindan la posibilidad como equipo de trabajo de tener presente los supuestos fundamentales de lo que se puede conseguir mediante la colaboración o cooperación entre compañeros de trabajo dentro de la institución escolar.

Razones para lo que sirve el trabajo colegiado.

Tomando en consideración las condiciones mencionadas retomo de Espinosa (2004) seis razones para lo que sirve el trabajo colegiado:

- a) En la medida en que se discutan los problemas de aprendizaje en esa medida se podrán buscar estrategias de solución.
- b) Es un espacio de superación profesional ya que con las aportaciones de los compañeros los participantes se estarán actualizando.
- c) Se da la oportunidad de socialización y de convivencia entre profesores.
- d) Se da en espacios exclusivamente académicos, con capacidad para organizarse y reconocerse.
- e) Ayuda a reflexionar objetivamente sobre qué se ha cumplido y qué no.

- f) Es un espacio para tomar medidas de manera respetuosa y democrática, no unilateral.

Al igual que Espinosa, Robustelli (s.f) afirma que es importante tener en cuenta que cuando se da un trabajo colegiado en una institución educativa se dan un conjunto de acciones de las cuales los participantes forzosamente tienen que aprender: el consenso y sus exigencias, lo que significa escuchar y su importancia para el diálogo, los procesos de estudio y de autoformación, la participación conjunta en torno a objetivos y problemas comunes, resolver los problemas en equipo, el enriquecimiento personal y la mejora de las relaciones personales y la comunicación.

Hargreaves (1995-1996, como se cita en López, 2005) igual que Espinosa y Robustelli apunta que el trabajo cooperativo puede conseguir algunos principios que facilitarían el perfeccionamiento y la mejora en la educación:

- a) *Apoyo moral*: mediante el trabajo colaborativo se exponen los aspectos más vulnerables, de tal manera que se busca la solución conjunta así los docentes superan los fracasos y frustraciones que impiden la mejora educativa.
- b) *Aumento de la eficiencia*: la colaboración ofrece que los docentes se coordinen y repartan responsabilidades de acuerdo con sus habilidades logrando con ello escuelas más eficientes.
- c) *Mejora de la eficacia*: la colaboración entre profesores mejora la calidad de los aprendizajes de los alumnos.
- d) *Reducción del exceso de trabajo*: mediante la colaboración se comparten los problemas, las dudas, las presiones y las cargas de trabajo haciendo menos pesado el quehacer docente.

- e) *Sincronización de las perspectivas temporales*: la colaboración permite el acercamiento entre las perspectivas de los administradores y los docentes mediante la comunicación lo que logra establecer tiempos para cambios y su implementación.
- f) *Certidumbre de la situación*: la colaboración logra que la incertidumbre sea menor así como también los sentimientos negativos.
- g) *Asertividad política*: la colaboración es un proceso que fortalece la confianza de los docentes para adoptar innovación que vienen del exterior y también los ayuda a discernir lo que es bueno o malo en cuanto a beneficios que se puedan lograr.
- h) *Aumento de la capacidad de reflexión*: el diálogo y la acción derivados del trabajo conjunto proporcionan una fuente de retroalimentación sobre el trabajo docente lo cual conlleva a la reflexión del mismo.
- i) *Capacidad de respuesta de la organización*: la colaboración ayuda a que el docente mejore sus conocimientos y sus habilidades lo que le permite responder con cautela a las limitaciones y oportunidades que ofrece el entorno escolar.
- j) *Oportunidades para aprender*: en una institución escolar el conjunto es superior a la suma de sus partes lo que permite que mediante la colaboración los docentes aprendan unos de otros.
- k) *Perfeccionamiento continuo*: la colaboración motiva al profesorado a que considere el cambio como un proceso de mejora continuo.

Sin embargo a pesar de que pueden presentarse aprendizajes derivados del trabajo colegiado, Antúnez (1999) señala algunos problemas.

Problemas para trabajar colegiadamente.

Existen una serie de problemas que normalmente se dan al trabajar de manera colegiada en una institución escolar.

El aislamiento: La individualidad que ostentan los docentes en su quehacer en el aula hoy en día es conocido como *celularismo*, *insularidad docente* o *balcanización* o también conocido mediante la metáfora *el cartón de huevos*, desafortunadamente es uno de los obstáculos más grande que se puede encontrar al trabajar colegiadamente ya que el aislamiento le otorga al docente inmunidad e impunidad.

Las estructuras rígidas: Quienes elaboran la normatividad que regulan el funcionamiento de las escuelas dictan como deben ser las estructuras organizativas de las escuelas forzando a soluciones uniformes y modelos que se presentan como sugerencias obligatorias, el hábito de utilizar esas estructuras dificulta la descentralización en los procesos de toma de decisiones, la permeabilidad en las diferentes unidades y la comunicación ágil.

La creencia ingenua de que una estructura formal bien determinada y formalizada garantiza la colaboración mediante el trabajo en equipo: Cuando las autoridades determinan la estructura y funcionalidad de una escuela produce que las personas trabajen más obligados que por convicción, sin embargo, la estructura no manifiesta, la más real, configura un panorama que puede ser bien diferente de lo que está recogido formalmente en los papeles. Así que la estructura formal no garantiza la colaboración y el trabajo en equipo lo cual se hace indispensable que la cultura de la escuela sea tomada en cuenta al momento de formar equipos de trabajo.

Los hábitos, tradiciones y prácticas en las relaciones entre docentes: En algunas instituciones escolares los docentes le dan más importancia a su función docente más que a otras situaciones lo que dificulta la colaboración ya que el tiempo dedicado a las relaciones entre colegas es mínimo o no existe, las autoridades educativas se percatan de este hecho pero sin mayores exigencias; los horarios escolares dan cuenta de esta situación ya que son elaborados de tal manera que impiden los encuentros, el intercambio y el trabajo cooperativo; además existen historias personales entre docentes lo que se reflejan en rivalidades o conflictos no resueltos, y, por otro lado, hay profesores que en todo momento manifiestan conductas pasivas u obstaculizadoras del trabajo en equipo.

Los hábitos, tradiciones y prácticas en las relaciones entre el equipo directivo y los docentes: Las relaciones entre directivos y docentes suelen no ser muy satisfactorias, frecuentemente son expresadas como incomunicación, falta de transparencia o falta de información..., en otras ocasiones las causas de los problemas en las relaciones tiene que ver con la percepción de conductas arbitrarias en la dirección: amiguismo, configuración de grupos cerrados en torno a la dirección o falta de equidad en el trato con unos y otros.

La situación de inmunidad e impunidad: La convicción que tienen los docentes de que aunque su trabajo no se desarrolle en equipo nadie les pedirá cuentas por ello ni constituirá ningún perjuicio para nuestro futuro profesional, esto es sin duda un obstáculo para la colaboración de origen natural.

Un tamaño razonable que permita una gestión ágil: Un buen número de causas que dificultan la colaboración y cooperación tienen su origen en la magnitud del centro. Así, en las escuelas grandes donde existe una excesiva departamentalización o en las escuelas donde funciona más de un turno de enseñanza al día se dificultan las relaciones

interpersonales y la comunicación y resulta complicado desarrollar estrategias para llevarlas a buen término.

Aunado a los problemas que señala Antúnez (1999), López (2005) presenta algunas formas desajustadas de la colaboración, controladas administrativamente y simuladas de manera que ofrecen seguridad a los profesores que las practican, lo cual puede incidir en que no se logren los objetivos propuestos.

Algunas formas desajustadas de la colaboración.

Según Hargreaves (1996, como se cita en López, 2005) existen tres maneras que trastornan la colaboración:

La colaboración limitada, se presenta cuando en las reuniones los docentes se centran en aquellas áreas de trabajo que resultan más seguras para ellos y menos controvertidas, como el apoyo moral o la puesta en común de recursos o ideas, evitando la colaboración directa en la práctica o la reflexión sistemática en común.

La colegialidad artificial: Es reglamentada por la administración y se dicta como obligatoria, fija en el tiempo y en el espacio previsible. El docente deja de lado sus intereses y la verdadera colaboración y solo se centra en prácticas simuladas sin tener en cuenta los objetivos previstos. Está orientada a la implementación de innovaciones y reformas. Se trata de que los profesores implanten en las escuelas y en las aulas lo que otros han diseñado.

La balcanización: Se trata de un tipo de cooperación que divide y separa a los profesores en subgrupos aislados, y a veces enfrentados, dentro del mismo centro escolar.

Revisión de investigaciones previas

He revisado una serie de investigaciones que tienen relación con el trabajo colegiado, presentaré los resultados de cada una de las investigaciones previas revisadas de manera cronológica, lo cual nos dará una idea de a partir de cuándo se empieza a investigar sobre el trabajo colegiado y hasta dónde se ha logrado avanzar en este rubro.

Padrón (1997) realizó un estudio en la Isla de Tenerife en España titulado *La colaboración como forma de trabajo del profesorado en los centros de Educación Primaria en Tenerife: un estudio de las relaciones de trabajo del profesorado y los procesos de enseñanza-aprendizaje en el aula.*

Los objetivos que Padrón Fragoso se propuso son los siguientes: Revisión teórica para describir la manera de organizar, desarrollar y entender la colaboración entre el profesorado y la enseñanza-aprendizaje cooperativos; conocer qué tipo de relaciones de trabajo son predominantes; estudiar las relaciones de trabajo entre profesores y explorar las posibles conexiones entre estas y determinadas condiciones organizativas; analizar las posibles relaciones entre el estilo colaborativo y los procesos de enseñanza-aprendizaje cooperativos en el aula y por último, explorar las opiniones del profesorado-colaborativo y no colaborativo– sobre las condiciones organizativas para el trabajo en equipo y los procesos de enseñanza-aprendizaje cooperativos.

Una de las teorías en las cuales se basa la investigación es el trabajo colegiado entre el profesorado y en el aula, sus autores principales son: Little (1990), Santana (1995), Zahorik (1987); otra teoría es el currículum cooperativo y los autores que hacen referencia a este tema son: Slavin (1990), Ovejero (1990), Johnson y Johnson (1974), Sharan y Sharan (1976), Aronson y Cols (1978), Zabalza (1991), Gimeno (1988) y Fabra (1994).

Se ha utilizado un diseño correlacional, en el que la variable *criterio* principal fue el estilo de trabajo del profesorado y como variables predictoras se utilizaron las siguientes: Política institucional del centro en relación al trabajo en equipo entre profesores, organización interna del profesorado, organización de espacios y tiempo formación y apoyo al trabajo en grupo, disponibilidad y uso de recursos materiales, asesoramiento externo al trabajo de los profesores, objetivos didácticos del currículum cooperativo, contenidos del currículum cooperativos, metodología del currículum cooperativo y evaluación del currículum cooperativo.

La población participante fue de 162 centros de Educación Infantil y Primaria de la Isla Tenerife, la muestra de 62 colegios que se estructuran en dos grupos mediante un muestreo aleatorio por estratos.

Para recoger información se utilizó un cuestionario que se estructuró en tres aspectos: tipos de relaciones de trabajo entre profesores, condiciones organizativas para el trabajo en equipo y condiciones para la enseñanza-aprendizaje cooperativo.

Se empleó también una entrevista semiestructurada que se realizó en cuatro colegios, dos colaborativos y 2 no colaborativos; el número total de participantes en la entrevista fue de cinco profesores y 3 profesoras.

El autor concluye con lo siguiente: se puede afirmar que según los comentarios desarrollados que las correlaciones obtenidas son significativas en los casos analizados y, por tanto, parece que las dimensiones del diseño curricular cooperativo mantienen una interdependencia con las relaciones de trabajo del profesorado. Si bien estas correlaciones son de menor cuantía que en el caso del análisis efectuado en las relaciones entre las *condiciones organizativas para el trabajo en equipo* y el *tipo de relaciones de trabajo entre profesorado*, lo cual, posiblemente esté relacionado con el hecho de que el profesorado, por

su formación, le resulte más fácil encontrar determinaciones entre las relaciones de trabajo y las condiciones organizativas por ser más evidentes que con los procesos de enseñanza-aprendizaje donde no aparecen de manera tan inmediata.

Dado que muchos aspectos de esta investigación fueron analizados cuantitativamente, requieren de aclaraciones complementarias, basadas en datos etnográficos y auto informados del profesorado, sería necesario profundizar en ellos por medio de investigaciones de corte cualitativo.

Arencibia (1988) alumno de la Universidad de La Laguna en España realizó la investigación titulada *La colaboración: una propuesta ideológica, teórica y estratégica del cambio en educación. Estudio de un caso centrado en la disciplina escolar*, este trabajo se inscribe en la investigación sobre el cambio educativo, dentro de este ámbito de estudio se centró únicamente en los proceso de cambio internos y más concretamente en el problema del asesoramiento o apoyo a dicho cambio.

Se abordaron en esta investigación básicamente dos problemas que se enuncian del siguiente modo: Describir y analizar el proceso de asesoramiento desarrollado en la escuela para comprenderlo y mejorarlo, y, en qué medida dicho proceso ha contribuido a la mejora de la escuela.

El autor se planteó tres preguntas de investigación que le orientaron para seguir un rumbo adecuado en todo el proceso del estudio: ¿Qué papel ha podido desempeñar el proceso de asesoramiento en la construcción de un clima relacional colaborativo?, ¿qué tipo de liderazgo se ha ido construyendo a lo largo del proceso de mejora y asesoramiento? y ¿qué tipo de valores subyacen en la escuela y en qué medida son compartidos por todo el profesorado?

Se plantaron cuatro objetivos de investigación: Comprender como una determinada forma de ser y de relacionarse favorece el proceso de asesoramiento que conduce al cambio y mejora de la escuela, comprender el alcance de los cambios producidos mediante el análisis de las condiciones organizativas del centro, explorar en qué medida la escuela es capaz de abrirse a otros agentes del propio sistema educativo y explorar las transformaciones que se hayan podido experimentar en relación con el desarrollo profesional desde la perspectiva de la colaboración.

El asesoramiento externo es una de la teorías que se abordan en esta investigación, sus autores principales son: Escudero y Moreno (1992), Rodríguez Romero (1992), Nieto Cano (1993), Havelock (1973), Fullan (1982), Dalin, Rolff, Kleekamp (1993), Fernando Hernández (1992), Marcelo (1997), Lippit y Lippit (1986), Bolam (1989), Arencibia (1996), Margulies (1987), Glickman (1985), y, Jansen y Mertens (1989).

Los contenidos de las teorías de la colaboración, la mejora de la escuela y el desarrollo organizativo toman importancia en esta investigación, sus autores principales se mencionan a continuación: Moreno (1992), Bolívar (1997), Torrego (1993), Hopkins (1991), Escudero y Bolívar (1994), Schein (1988), Burke (1988), Lippit y otros (1989), Donnelly (1994), Dalin y Rust (1983), Hopkins (1984), Burke (1988), Beckhard (1988), Guiot (1985), González (1992), Escudero (1990), Ferres y Molina (1995), Chiavenato (1992), Sergiovani (1987), Little (1990), Cohen (1986), Santana (1995) y Rosenholtz (1985).

En esta investigación se utilizó un enfoque cualitativo, la metodología utilizada fue el estudio de casos, los instrumentos empleados para recolectar información fueron: Notas de campo, diario del asesor, grabaciones en el estudio, informes de observaciones externas,

documentos e informes elaborados por los profesores, documentos o informes elaborados por el asesor y encuestas y guías para la reflexión sobre la práctica.

De acuerdo con los problemas de investigación que se presentaron y una vez realizado el análisis correspondiente se llegó a las siguientes conclusiones:

Sobre el asesoramiento: La relación entre el profesorado y el asesor ayudó a neutralizar su posible marginalidad y a potenciar tanto las relaciones como la colaboración lo cual favoreció el desarrollo profesional.

Sobre el proceso de mejora de la escuela: El diálogo, la discusión y la crítica fueron elementos indispensables en las relaciones entre los miembros así como para la toma de decisiones.

Sobre el desarrollo profesional: Se dio el aprendizaje profesional y el trabajo conjunto.

Sobre el desarrollo curricular: Se ha constatado una mejora en la disciplina en el centro, pero no el alcance que ésta mejora haya podido tener en el proceso de enseñanza aprendizaje en el aula. Por otro lado, el profesorado reconoce la importancia de los aspectos curriculares pero no se sabe como se ha producido la integración curricular necesaria entre el ámbito de mejora priorizado y la mejora del currículum en el aula.

“El trabajo colegiado: su funcionamiento, sus aportes y dificultades en tres escuelas normales” es una investigación publicada en el año 2004 y realizada por María Eugenia Espinosa Carbajal para la Dirección General de Investigación Educativa de la Subsecretaría de Educación Básica y Normal como resultado de la convocatoria 2002 del Programa de Fomento a la Investigación Educativa.

Para esta investigación se tomo como muestra tres escuelas normales, dos del Distrito Federal y una de la Cd. De Xalapa, Veracruz.

El objetivo principal se centró en sistematizar algunas reflexiones sobre distintos aspectos del trabajo colegiado en tres escuelas normales.

Las preguntas de investigación que se plantearon fueron la existencia o no de un trabajo colegiado, su devenir histórico, la forma como hoy se organiza y funciona, su relación con las políticas administrativas y la gestión escolar así como la importancia que tiene esta forma de trabajo para los maestros; hay una pregunta más que por su especificidad se menciona aparte: ¿El seminario de Análisis de la práctica docente I y II favorece el trabajo colegiado de la escuela normal?

Se utilizaron tanto el enfoque cualitativo como el cuantitativo, se emplearon las entrevistas y consultas de archivos así como algunas videgrabaciones y observaciones.

Los hallazgos de esta investigación indican que el trabajo colegiado no resultó una novedad para los maestros ya que éste precede a la aplicación del plan 97 y 99, por otro lado se encontró que las escuelas muestran gran diversidad en la forma de organizar su trabajo colegiado, hay academias de asignatura de 3 a 6 maestros y otras de 7 a 15, las condiciones y recursos varían, a pesar de que se asigna tiempo para el desarrollo del trabajo colegiado hay docentes poco comprometidos que no asisten lo que causa enojo, desencanto y frustración en los demás maestros.

Por tanto la respuesta a la pregunta de que si el seminario de análisis de la práctica docente I y II favorece el trabajo colegiado es totalmente negativa como lo muestran los hallazgos especificados.

María de Lourdes García Zarate y Adriana Zavala Álvarez en el año 2005 realizaron un estudio bajo el nombre *“El trabajo colegiado como espacio de observación al seguimiento curricular en la Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado de San Luis Potosí”*.

Las preguntas de investigación que surgieron en este estudio se plantearon de la siguiente manera: ¿De qué se habla en los colegiados? ¿Cuáles son las percepciones que los maestros tienen del colegiado?

Identificar las percepciones que los maestros tienen del colegiado y los temas que en éste se trabajan dentro de la Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado de San Luis Potosí fue el objetivo a conseguir a lo largo del proceso de la investigación.

El seguimiento y observación de los colegiados se realizó por medio de un estudio exploratorio a través de las técnicas de la observación y la encuesta. Para la recopilación de datos se utilizaron dispositivos de video y audio.

Se encontró que las temáticas revisadas en las reuniones de colegiados son estrategias de enseñanza, recursos didácticos, manejo del tiempo, conocimiento del plan de estudios e interrelación de asignaturas, logro de rasgos de perfil de egreso, evaluación, relaciones interpersonales entre los maestros y el grupo, análisis de casos, concepciones que tienen los maestros de los alumnos y organización social del aula.

Los profesores señalan que el colegiado es bueno, valioso, importante e interesante, pero al mismo tiempo expresan que la no participación de algunos de sus integrantes, el ausentismo o el incumplimiento de los acuerdos que de estos se desprenden dificulta el avance o el logro de los propósitos del mismo, creando malestar e inconformidad entre ellos.

La investigación denominada *“Colaboración y desarrollo profesional del profesorado. Regulaciones presentes en la estructura del puesto de trabajo”* (López, 2005), presenta un contenido muy vasto e interesante y por tanto abarca todos los aspectos del trabajo colaborativo dentro de una institución escolar.

Esta tesis se propone abordar con profundidad el tema de la colaboración entre el profesorado en las tareas docentes y sus consecuencias para el desarrollo profesional. Bajo ella late el interés por comprender por qué los profesores trabajan juntos y qué repercusiones tiene el que lo hagan, especialmente en lo que su formación permanente se refiere.

El problema objeto de estudio se centra en el conocimiento de las relaciones entre la colaboración y el desarrollo profesional; en el análisis de las características de las prácticas colaborativas y de las condicionantes que sufren, condicionantes que a veces impiden y otras favorecen que se produzca dicho desarrollo, la autora se planteó algunas interrogantes relacionadas con cada uno de estos aspectos que guiaron en todo momento la investigación.

Los fines generales de esta investigación se centraron en los siguientes puntos: a) Comprender las prácticas colaborativas que realiza el profesorado en el desempeño de las tareas docentes y su relación con el desarrollo profesional de quienes las llevan a cabo, y b) Contribuir a la mejora de la práctica elaborando propuestas alternativas que contribuyan a la mejora del trabajo colaborativo del profesorado y a su desarrollo profesional.

En esta investigación se eligió el diseño metodológico basado en un estudio de casos de tipo interpretativo, basado en intereses fenomenológicos y etnográficos.

Para la recogida de información se utilizó la entrevista, también se recurrió al análisis de legislación y documentos y a la realización de observaciones.

Los resultados que se han obtenido en esta investigación afirman que el trabajo individual es la forma de ejercicio docente más extendido entre el profesorado. Gran parte del profesorado entrevistado considera que aprovecha mucho mejor el tiempo cuando trabaja individualmente y piensan que el trabajo colaborativo supone una merma en la dedicación de su labor. Manifiestan también los profesores que el trabajo colaborativo solo

sirve para tareas poco importantes, ya que las actividades relevantes están fundamentadas en la competitividad y la eficiencia. Se descubre también que la composición de los grupos en los que se desarrolla la colaboración queda a voluntad de los profesores que se agrupan de forma selectiva con aquellos compañeros con los que comparten una misma idea de la enseñanza o con lo que mantenían una relación personal previa.

De acuerdo con la investigación la colaboración presenta múltiples ventajas: ofrece la posibilidad de llevar a cabo tareas difíciles gracias al apoyo del grupo, aumenta la coordinación entre el profesorado y fomenta su implicación en el funcionamiento del centro, pero el beneficio más importante que aporta es el apoyo moral y la seguridad que proporciona a los miembros del grupo.

El hecho de compartir ideas similares facilita el trabajo colaborativo, junto con esta idea el interés por innovar es otro elemento que facilita la colaboración, ya que constituye el motivo por el que muchos profesores trabajan juntos.

Los profesores objeto de esta investigación que practican la colaboración no la entienden exclusivamente como un medio que les permita alcanzar unas metas, sino que además se sienten bien colaborando y valoran positivamente las relaciones personales que a través de esa actividad se establecen.

Todos los profesores entrevistados dicen que colaborando aprenden y se enriquecen y algunos manifiestan explícitamente que este enriquecimiento constituye para ellos una forma de desarrollo profesional.

Barraza y Guzmán (2007) realizaron una investigación titulada “*El trabajo colegiado en las instituciones formadoras de docentes en Durango*”, esta tarea se inicia por conocer como las escuelas normales han desarrollado mecanismos de trabajo que van desde lo individual hasta el que se realiza en academias, por tanto el objetivo planteado fue:

describir la forma en que se desarrolla el trabajo colegiado en las instituciones formadoras y actualizadoras de docentes, en los ámbitos de la práctica docente y la gestión escolar.

Para realizar esta investigación se utilizó un enfoque cuantitativo y se aplicó el método de la encuesta; se distribuyeron 120 cuestionarios a docentes y directivos de instituciones formadoras de docentes: cuatro públicas y una particular. Se empleó una escala tipo Likert con 52 ítems para identificar la forma en que se desarrolla el trabajo colegiado, la información se exploró en cinco dimensiones: *balcanización*, *colaboración cómoda y limitada*, *colegialidad artificial*, *condicionantes (personales e institucionales)* y *posibles ventajas*.

Los resultados obtenidos muestran que los informantes aceptan que existe *balcanización* dentro de la institución lo cual obstaculiza el funcionamiento de la misma, los participantes en general están en desacuerdo que existe *colaboración cómoda* en la institución, sin embargo se percibe cierto grado de *colegialidad artificial* en las cinco instituciones formadoras de docentes, por otro lado los informantes no advierten condiciones favorables para el desarrollo del trabajo colegiado, por tanto, se puede concluir que los docentes advierten que el trabajo colegiado tiene ventajas para mejorar tanto la práctica educativa como la gestión escolar.

“*El trabajo colegiado: una estrategia de capacitación y actualización docente*” es el título que Rivero Turriza dio a su investigación realizada en el año 2008, en este estudio se utiliza el trabajo colegiado como estrategia para que en el marco de la reforma integral de educación básica los profesores que trabajan en las escuelas más alejadas recibieran capacitación y actualización docente con la finalidad de enfrentar los retos a los cambios curriculares emanados de dicha reforma.

La pregunta de investigación que dirigió el estudio fue ¿cuál sería la estrategia más idónea para favorecer la asesoría, optimizando el tiempo destinado a la misma y que ofrezca la oportunidad de capacitación docente como elemento fundamental en el tratamiento del nuevo Plan y programas de reforma en primaria?

Partiendo de esta pregunta se procedió a identificar y seleccionar el trabajo colegiado como estrategia para mejorar la asesoría pedagógica mientras las escuelas se encuentran en etapa de prueba para la implementación de la reforma.

El objetivo principal de esta investigación fue explicar la estrategia empleada en la primera fase de implementación de la reforma educativa y la reorientación de la misma en la segunda fase.

Se realizó una investigación cualitativa empleando el método de la investigación-acción, los instrumentos que se utilizaron para recopilar información fueron el diario de campo, la observación participante, las entrevistas no estructuradas y la consulta de documentos, notas y observaciones obtenidas de las visitas al aula así como los informes mensuales de las asesorías.

Se eligieron dos escuelas primarias generales del municipio de Tecoh en el estado de Yucatán en donde se atendieron 12 maestros mediante el trabajo colegiado para brindarles capacitación y actualización.

Los resultados muestran que se dio un proceso de comunicación efectivo entre los docentes mediante el diálogo, intercambio de puntos de vista y la escucha activa; hubo una excelente coordinación tanto de directivo como de maestros para realizar las tareas encomendadas; se complementaron unos con otros tomando como referencia las habilidades y conocimientos, se adquirió el compromiso de poner en práctica los conocimientos aprendidos para lograr las metas institucionales; en general el trabajo

colegiado permitió que los maestros trabajaran colectivamente hacia una meta en común, siendo la estrategia más acorde a las necesidades actuales, sin embargo aún existen áreas de oportunidad que son posibles de fortalecer como: El horario asignado a las reuniones apegado a la normatividad, lo cual limita las jornadas completas para la capacitación (se asignan únicamente dos horas) y la apropiación de un nuevo paradigma docente, donde sea planteado el quehacer educativo como un asunto de todos.

González (s,f.) alumno de la Universidad Pedagógica Nacional realizó la investigación titulada “*El trabajo colegiado autosugestivo y su incidencia en la formación de profesores de educación primaria*” donde plantea la necesidad de construir espacios colectivos autosugestionarios que permitan una práctica docente, crítica, transformadora y posibilitadora del surgimiento de una cultura docente capaz de responder a las exigencias de la sociedad actual y futura, en los que el respeto a la diversidad, la búsqueda de la equidad, la supremacía del diálogo, el reconocimiento de la relatividad del conocimiento y las prácticas democráticas sean los elementos distintivos.

En dicho estudio se plantearon las siguientes preguntas de investigación: ¿Cómo construir el trabajo colegiado para desarrollar proyectos académicos en la docencia, la investigación y la difusión, en las condiciones de trabajo existentes? ¿Qué elementos internos y externos intervienen en el proceso del trabajo colegiado? ¿Qué posibilita un proceso de participación comprometida con nosotros mismos, los estudiantes y los profesores de las escuelas primarias? ¿El desarrollo del proyecto nos permitiría profundizar en nuestra propia práctica docente para transformarla de manera significativa? ¿Qué impacto podría tener en nuestra formación, en la de los profesores de primaria y en los estudiantes, llevar a cabo este proceso colectivo y autosugestivo?

El autor se planteó el siguiente objetivo en esta investigación que guió el proceder del estudio a lo largo del proceso de indagación:

Promover el trabajo colegiado como estrategia para el desarrollo de la docencia, la investigación, la actualización y la difusión, al interior de las escuelas formadoras de docentes con la finalidad de sistematizar la experiencia con miras a poseer información que coadyuve a la reflexión y toma de decisiones en torno a la práctica docente.

Los participantes en esta investigación: cinco profesoras y tres profesores de la licenciatura en educación primaria, los grupos “A” y “B” de 39 y 40 alumnos respectivamente de la misma licenciatura y los profesores y profesoras de las escuelas primarias en las cuales los estudiantes llevan a cabo sus prácticas.

El enfoque elegido fue el cualitativo, la metodología empleada fue la investigación-acción participativa, las técnicas de recopilación de datos se centraron en la observación participante y la entrevista.

Los resultados indican que diversas fuerzas ejercieron influencia en la construcción del trabajo colegiado, entre las externas pueden citarse la administración de la Escuela Normal, el tiempo y la carga de trabajo; entre las internas están la experiencia en trabajos previos, la resistencia, la disposición y la comunicación.

Los profesores de las primarias donde se realizan las prácticas manifiestan sentirse muy a gusto al trabajar de manera colegiada con los profesores de la Normal, por otro lado los alumnos argumentan darse cuenta de la conexión de un curso con otro.

González (2009) realizó una investigación para su tesis doctoral titulada “*El trabajo colegiado entre formadores de docentes: estudio de caso*”, el objetivo principal fue proponer una forma de trabajo colegiado, que posibilite la reflexión de la práctica docente

de los formadores que contribuya a la transformación del intercambio educativo con la intención de mejorar los servicios educativos que han venido ofreciendo.

La pregunta de investigación que guió el estudio fue ¿cuáles son las modalidades que adopta el trabajo colegiado y de qué modo impactan en los procesos de reflexión de la práctica docente en los que participan los formadores de docentes de una escuela normal pública del estado de Nuevo León?

El enfoque cualitativo fue básico para llevar a cabo esta investigación, el método más apto lo enmarcó el estudio de casos, las técnicas utilizadas para la recolección de datos se centraron básicamente en entrevista, documentos, instrumentos, grabaciones, exámenes, planes de clase, cuadernos, cuestionarios, testimonios, reflexiones y listas de cotejo.

Se identificaron dos categorías de investigación, una hizo referencia a lo que dicen y hacen los formadores de docentes, la segunda fue “abriendo la puerta del aula de trabajo de los formadores de docentes”. En el caso de la categoría uno, se identificaron distintas modalidades de participación entre las que destacan la pasividad ante las tareas conjuntas y un liderazgo mal entendido; la categoría dos se subdividió en tres niveles de reflexión: la reflexión personal a solas, el contar la historia y ser parte de la historia.

El intercambio fue complejo y en ocasiones contradictorio, algunos formadores se relacionaron con sus colegas de una manera instructiva aunque esta interacción se volvió receptiva y acrítica, esto en lo que respecta a la categoría uno.

La categoría dos al revisar el plan de clase que se aprobó dentro de la sesión colegiada nos mostró que regularmente los formadores plantearon el contenido de una forma ideal y fue difícil encontrar que éste fuera implementado en los términos en que fue ideado originalmente, otra de las razones es que los docentes dicen a través de una carta descriptiva cosas distintas a las que en realidad hacen.

Existieron formadores de docentes a quienes les preocupó cómo realizar aquellas actividades propias de su función, es decir, efectuaron mecánicamente su ejercicio sin reflexionar ni el por qué ni el para qué, lo cual implica que se preocuparon por la mejora instrumental de los elementos que les darán un mejor resultado, pero sin cuestionar hacia donde los llevará ese instrumento.

Hasta aquí se reviso y analizo la teoría relacionada con el trabajo colegiado, es momento de desglosar lo referente a las estrategias de enseñanza.

Estrategias de enseñanza

Definición de conceptos

El proceso de enseñanza – aprendizaje son dos caras de la misma moneda que se suceden en una relación recíproca con los actores involucrados, por esta razón es indispensable que el docente tome las precauciones debidas para planear la enseñanza considerando el contexto, los contenidos, el tiempo de clase, el grupo y los objetivos que busca lograr con la finalidad de propiciar aprendizajes significativos en los alumnos.

En este sentido, es importante definir qué es una estrategia de enseñanza, ya que esta investigación centra su esencia en este concepto, para ello presentamos una serie de ideas de autores que se han dedicado al estudio de este campo:

Anijovich y Mora (2010) indican en su libro *“Estrategias de enseñanza, otra mirada al quehacer en el aula”* que en la bibliografía relacionada con la didáctica aparece el concepto de estrategia de enseñanza, pero no siempre se explicita su definición, lo que da pie a

ciertas ambigüedades al momento de ser interpretada. Algunas veces se asocia a *técnicas*, en otros casos se habla indistintamente de estrategias de enseñanza y de aprendizaje; sin embargo, estas autoras definen estrategia de enseñanza *“como el conjunto de decisiones que toma el docente para orientar la enseñanza con el fin de promover el aprendizaje de sus alumnos. Se trata de orientaciones generales acerca del cómo enseñar un contenido disciplinar considerando qué queremos que nuestros alumnos comprendan, por qué y para qué”*.

Atasi (2012) subraya que las estrategias de enseñanza *“Son aquellas actividades conscientes e intencionales que guían las acciones a seguir para alcanzar determinadas metas de aprendizaje”*, ella misma apunta *“que son actividades potencialmente conscientes y controlables, que teniendo un carácter intencional, implican un plan de acción”*

Mayer, Shuell, West, Farmer y Wolff (1984, 1988, 1991, como se citan en Díaz-Barriga y Hernández, 2005) señalan que las estrategias de enseñanza son procedimientos que el agente de enseñanza utiliza en forma reflexiva y flexible para promover el logro de aprendizajes significativos en los alumnos; en esta misma línea Gutiérrez (2009) indica que son aquellas acciones que utiliza el docente para posibilitar un aprendizaje mayormente significativo en sus alumnos.

Si analizamos estas definiciones expuestas se puede detectar elementos como toma de decisiones sobre el cómo enseñar un contenido, el qué y para qué; se resalta la importancia de que el docente sea consciente y con toda la intención genere actividades que produzcan aprendizajes significativos; por tal razón para fines de esta investigación haré uso de la definición que cita Díaz-Barriga y Hernández (2005) en la cual sobresale la

palabra procedimiento visto como la serie de actividades o acciones que el docente prevé aplicar en forma reflexiva y flexible para promover el logro de aprendizaje significativos.

La importancia de planear una clase

Anijovich y Mora (2010) exponen que el docente debe preparar con anticipación las actividades que realizará en el aula, es decir qué estrategias de enseñanza utilizará para lograr que el alumno aprenda, hay veces que hemos tomado decisiones antes de comenzar una clase y en el transcurso de la misma, un imprevisto surge y nos obliga a cambiar el rumbo y a tomar otras decisiones, esto es lo que Díaz-Barriga y Hernández (2005) señalan como flexibilidad en las estrategias.

¿Cuánto tiempo dedicamos los docentes a pensar en cómo enseñar, a buscar los recursos interesantes y pertinentes a la materia que impartimos, la organización a los alumnos, el tiempo disponible y la evaluación? ¿Por qué, a pesar de tener un plan elaborado, a veces, no resulta cómo lo habíamos planeado? Y cuando si resulta ¿de qué depende que la planeación funcione? Anijovich y Mora (2010). En relación a estas cuestiones Campaña (2011) manifiesta que los docentes sabiendo los beneficios que brinda la planeación, se pregunta ¿por qué nos cuesta tanto planear la clase? Y en este mismo sentido se interroga ¿para qué planear nuestras clases?

Sobre estas cuestiones Alicia Camilloni (1998:186, como se cita en Anijovich y Mora, 2010) plantea que:

“(…) es indispensable, para el docente, poner atención no sólo en los temas que han de integrar los programas y que deben ser tratados en clase sino también y,

simultáneamente, en la manera en que se puede considerar más conveniente que dichos temas sean trabajados por los alumnos. La relación entre temas y forma de abordarlos es tan fuerte que se puede sostener que ambos, temas y estrategias de tratamiento didáctico, son inescindibles.”

Planear implica definir qué aprenderá el alumno, para qué y cómo; en dicha planeación es necesario explicitar los tiempos, la forma de utilizar el espacio, el material que servirá para apoyar el aprendizaje y las interacciones al interior del aula; por tanto, la planeación es importante para lograr los objetivos de aprendizaje ya que involucra el conjunto de decisiones y acciones que se desplegarán a lo largo de una clase. (Leal, 2009).

Uno de los elementos centrales en la planeación de la clase son las estrategias de enseñanza que el docente empleará para que el alumno logre aprendizajes; según Díaz-Barriga y Hernández (2005) el docente debe tener presente algunos aspectos para considerar qué tipo de estrategia es la indicada para utilizarse: desarrollo cognitivo de los alumnos, conocimientos previos, conocimientos generales y particulares y el objetivo a lograr; estos factores servirán también de base para que el docente pueda hacer ajustes a la estrategia en caso de ser necesario. Anijovich y Mora (2010) agregan a esta lista de aspectos el estilo de aprendizaje, los ritmos, los intereses y el grado de libertad que tendrán los alumnos para tomar decisiones y proponer cambios.

Un docente tiene la responsabilidad de evaluar si la (s) estrategia (s) empleadas durante una sesión de clases le fueron útiles y si se logró cumplir con los objetivos planteados, por ello Anijovich y Mora (2010) indican considerar dos momentos esenciales que preceden a la reflexión implícita en la planeación de su clase: la acción y evaluar la implementación del curso de acción elegido con la finalidad de reflexionar sobre los efectos

y resultados obtenidos, la retroalimentación le permitirá pensar y sugerirse otros posibles modos de enseñar.

Clasificación de las estrategias de enseñanza

Para esta investigación retomaremos la clasificación que Díaz-Barriga y Hernández (2005) realizan en su libro *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo, una interpretación constructivista* debido a que de este ejemplar extrajimos el inventario de estrategias a utilizar por los docentes durante el proceso de investigación.

Estrategias para activar o generar conocimientos previos: la activación de conocimientos previos sirve para conocer lo que los alumnos saben y utilizar tal conocimiento como base para promover nuevos aprendizajes. En este rubro se encuentran aquellas estrategias que ayudan al alumno al esclarecimiento de las intenciones que se pretenden lograr. Las estrategias a emplear en esta categoría son de tipo preinstruccional y entre ellas se encuentran: preinterrogantes, actividad generadora de información previa, la enunciación de objetivos o intenciones, discusión guiada y actividad focal introductoria.

Estrategia para la codificación de la información por aprender: estas estrategias proporcionan al alumno la oportunidad de enriquecer la información nueva por aprender y la asimilen mejor. Las estrategias son de tipo coinstruccional y en esta categoría se registran las ilustraciones (descriptiva, expresiva, construcciona, funcional, algorítmica y modelos), preguntas intercaladas y gráficas.

Estrategias para organizar la información nueva por aprender: proveen al alumno de una mejora organización global de las ideas, lo que aumenta su significatividad lógica.

Estas estrategias se pueden utilizar en cualquier momento de la enseñanza, por tanto, esta categoría abarca el resumen, organizadores gráficos (cuadros sinópticos, cuadros CQA, diagrama de llaves, diagramas de árbol, círculo de conceptos y mapas conceptuales).

Estrategias para promover el enlace entre los conocimientos previos y la nueva información por aprender: ayudan al alumno a enlazar lo que ya sabe con la información nueva, esto le proporciona más significatividad al aprendizaje. Se pueden utilizar antes y durante la instrucción, entre estas estrategias se encuentran los organizadores previos y las analogías.

Investigaciones previas

“El mapa conceptual como estrategia didáctica para mejorar el rendimiento escolar” investigación realizada por Benítez (2008), en la cual se planteó como objetivo general la evaluación del uso del mapa conceptual como estrategia didáctica para mejorar el rendimiento escolar y como objetivos particulares determinar la capacidad del alumno para organizar temas en forma gráfica a través de la relación jerarquizada de conceptos, así como evaluar si el estudiante desarrolla la habilidad para integrar nuevos conocimientos a los previamente adquiridos.

Su hipótesis verso sobre la relación que existe entre el mapa conceptual como estrategia didáctica y el rendimiento escolar en estudiantes de Ingeniería Industrial y en Sistemas.

El diseño utilizado fue pre-experimental. Se realizaron dos mediciones y un tratamiento a un grupo de 15 alumnos. Se aplicaron técnicas de análisis estadístico a través de correlaciones para identificar semejanzas o diferencias significativas.

Como resultados se observó un notable incremento en las calificaciones obtenidas por los estudiantes en la segunda medición respecto de la primera; ya que el mapa conceptual como estrategia didáctica permite al alumno analizar y sintetizar conceptos que lo llevan a un estudio más eficaz.

Monje (2010) realizó una investigación titulada *“Mejorando el rendimiento académico de los alumnos del segundo año de Bachillerato Técnico Vocacional, sección “A” opción Contaduría en la asignatura de Matemáticas del Instituto Nacional de Ilobasco”*, su objetivo mejorar las estrategias de enseñanza de la matemática, utilizadas por el profesor investigador, para incrementar el rendimiento académico.

Se utilizó el método investigación-acción, para recolectar información se emplearon el diario de campo, cuadros de calificaciones, cuestionario con preguntas abiertas y un guion de entrevista estructurada.

Se implementó el uso de software educativo y tutoría entre iguales con lo que se logró resultados positivos indicando que el rendimiento en la asignatura de matemáticas si se incrementa, además se logró aumentar la autoestima, la motivación, la responsabilidad, el respeto, la cooperación y las relaciones interpersonales.

González (2005) llevó a cabo una investigación cuyo nombre fue *“Estrategias Metodológicas para el mejoramiento del rendimiento académico de la asignatura de matemáticas de los alumnos del 7 grado de la U.E.N. Antonio Arraiz”*, su objetivo diseñar

estrategias metodológicas que permitan el mejoramiento de la enseñanza de las matemáticas en alumnos del 7 grado. Se realizó un estudio de análisis estadístico de los datos de forma descriptiva a una población de 240 alumnos y una muestra de 90. La información no fue obtenida por el investigador directamente sino que los datos fueron proporcionados por el profesor de la asignatura.

Los resultados obtenidos muestran que el nivel de rendimiento de los alumnos es bajo, por lo tanto es necesario implementar estrategias metodológicas innovadoras de diferentes modalidades como son juegos didácticos, tareas no convencionales, mayor comunicación alumno-profesor, entre otras explicaciones por parte del profesor menos impositivas.

El objeto de estudio en el marco de la política educativa

La política educativa orienta el trabajo de las instituciones educativas y por ende de los docentes, se hace necesario conocer cuáles son las disposiciones que declara cada documento que se deriva de dicha política y encaminar esfuerzos con miras a mejorar la calidad de la educación.

De manera generalizada el Marco de Acción de Dakar resalta la calidad de la educación que permitirá a los alumnos desarrollar conocimientos, destrezas y habilidades para enfrentar el mundo cambiante, por ello, los docentes deben atender las necesidades básicas de aprendizaje desde su manera de trabajar la enseñanza en el aula (UNESCO, 2000).

Para lograr la calidad de la educación es necesario que el docente reflexione la manera de impartir su clase, esto ayudará a encontrar las estrategias de enseñanza

adecuadas a las necesidades básicas de aprendizaje y a enriquecer las existencia del alumno en la escuela así como su experiencia general de la vida.

Desde hace ya un par de décadas la política educativa le da gran importancia al trabajo colegiado entre directivo y docentes para que se puedan tomar decisiones conjuntas y dar soluciones integrales a los problemas comunes que se presenten dentro de la institución educativa.

El director es señalado por la misma política educativa como un elemento importante dentro de la institución para promover y fomentar el trabajo colaborativo, pero debido a que estas ideas vienen impuestas por la autoridad educativa, el trabajo colegiado es simulado en detrimento del desarrollo docente y mejora del aprovechamiento de los alumnos.

Santo Domingo, República Dominicana 2000. Marco de Acción Regional (UNESCO, 2000).

En la Conferencia Mundial de Educación para Todos celebrada en Jomtien, Tailandia en 1990 se adquirieron una serie de compromisos por parte de los países participantes, diez años después los países de América del Norte, América Latina y el Caribe evaluaron los progresos realizados en la región hacia el logro de los objetivos y metas formuladas. Reunidos en Santo Domingo del 10 al 12 de febrero del 2000, los países renuevan sus compromisos de Educación para Todos para los próximos quince años.

En esta reunión llamada Marco de Acción Regional compromete a los países a lograr doce propósitos, en el propósito número cuatro titulado “Logros de Aprendizaje y Calidad de la Educación” los países adquirieron varios compromisos y uno de ellos

específica que es necesario estimular el *trabajo en equipo* de directores y profesores, aunque no habla específicamente de trabajo colegiado considero que al manifestar esta idea se engloba las diferentes formas de trabajar en equipo y se encierra la riqueza de trabajar colegiadamente.

En el compromiso número ocho denominado “*profesionalización docente*” uno de los compromisos que adquirieron los países fue establecer los marcos normativos y de política educativa para incorporar a los docentes en la gestión de los cambios del sistema educativo e incentivar el *trabajo colectivo* en las escuelas. El trabajo colectivo es una manera de involucrar a todos los implicados en el proceso educativo a que formen una unidad de trabajo para que puedan tomar decisiones conjuntas y dar una solución más integral a los problemas que se presentan en la escuela y que afectan la fluidez de las actividades diarias, específicamente las que realiza el docente dentro del salón de clases.

Reforma Integral de Educación Media Superior en México.

Un factor determinante para enfrentar el reto de la calidad de la educación media superior es la calidad de la enseñanza a través de la cual los alumnos deben adquirir habilidades y conocimientos que les resulten útiles para desarrollarse como personas y actores en la sociedad y el mercado laboral. Esto implica cambios en la práctica docente, las cuales deben desarrollarse en torno a los procesos individuales de adquisición de conocimientos y habilidades de los estudiantes.

La Reforma Integral de la Educación Media Superior indica que cada modalidad y subsistema deberá establecer los mecanismos que permitan a los profesores contar con los recursos y tiempo para llevar a cabo el trabajo colegiado. Se trata de fomentar una

verdadera cultura académica en las instituciones de Educación Media Superior que permita a los propios docentes contribuir a la formación de otros docentes en un ambiente que facilite el trabajo en conjunto, el intercambio de métodos y resultados así como la reflexión colectiva. En el marco del Sistema Nacional del Bachillerato, se considera conveniente que este trabajo colegiado se desarrolle en espacios interinstitucionales.

Ley de educación del estado de Durango.

La Educación Media Superior, promoverá el desarrollo y aplicación de métodos y técnicas que proporcionen a los estudiantes elementos académicos y de formación humana para que puedan forjarse un proyecto de desarrollo personal que eleve su bienestar social con una visión global y de contexto, así lo manifiesta el artículo 108.

De manera general, se hace énfasis en la capacitación y actualización del docente a través de las cuales integrara herramientas conceptuales y metodológicas modernas e innovadoras que los ayuden a realizar mejor su función y de esta manera los alumnos puedan acceder a conocimientos útiles, funcionales que fomenten su capacidad de hacer análisis críticos, objetivos y científicos de la realidad en las mejores condiciones y con los mejores resultados.

En el artículo 35 se manifiesta que “el director de cada plantel coordinará el trabajo de los educadores, orientándolo hacia objetivos y metas académicas y promoviendo la armonía y la cooperación entre ellos. La SECyD realizará programas tendientes a fortalecer el liderazgo académico de los directores y el trabajo en equipo de los profesores.

En el capítulo 8 “del proceso educativo” en su sección ocho “de la Educación Media Superior”, específicamente en el artículo 111 manifiesta que “La SECyD promoverá la

integración de grupos colegiados interinstitucionales, que planearán y promoverán de manera sistemática, la unificación y desarrollo de este nivel educativo, con la finalidad de satisfacer adecuadamente la demanda educativa, elevar su calidad y propiciar el tránsito interinstitucional de alumnos”.

CAPÍTULO V

PROPUESTA DE INTERVENCIÓN:

USO DE ESTRATEGIAS DE ENSEÑANZA PARA MEJORAR EL PROMEDIO ESCOLAR

La problematización presentada en el capítulo I evidencia que los docentes cuentan con poca experiencia para el desempeño de sus funciones en lo que respecta a la impartición de clases, mismo que se reflejaba en bajas calificaciones de los alumnos; esto me llevó a pensar como Coordinador del Plantel que quizás el trabajo colegiado nos facilitaría la labor en equipo y así compartir experiencias y conocimientos para aplicar estrategias de enseñanza y así mejorar su proceder, apoyar a su desarrollo profesional y mejorar las calificaciones de los alumnos. Estos aspectos son indicadores que definen de alguna manera el nombre de la propuesta de intervención: uso de estrategias de enseñanza para mejorar el promedio escolar.

Siguiendo el modelo de investigación-acción propuesto por John Elliot (1991) el párrafo anterior engloba lo que constituyó la identificación de la idea inicial, empecé con ello a revisar bibliografía, artículos, investigaciones previas, etc. lo que me permitió reflexionar más a fondo la problemática que según mi percepción causaba “un regular proceder docente y bajas calificaciones en los alumnos”, por tanto en un primer momento me planteé la siguiente pregunta de investigación ¿qué estrategias pueden implementarse para mejorar la enseñanza del profesorado?, esto derivado de la problemática esbozada en el capítulo I.

Una vez planteada la pregunta de investigación algunas dudas me surgieron con respecto si la situación que deseaba mejorar con este estudio, era la enseñanza del profesor

o bien la práctica docente, esto me condujo a realizar un reconocimiento (como lo llama Elliot, 1991) de la idea inicial, este reconocimiento se llevó a cabo realizando un diagnóstico de la práctica docente (ver capítulo III, referente al diagnóstico), durante el cual se aplicaron una serie de estrategias con el objetivo de detectar mediante el análisis y la reflexión de la misma, la problemática a resolver. A partir de los resultados obtenidos (ver capítulo III, referente a conclusiones) se evidenciaron las situaciones problemáticas que causaban conflicto al proceder del docente en la impartición de sus clases: nivel de aprovechamiento referido al promedio escolar, seguir el programa de estudios, mantener la disciplina, alumnos en rezago, disposición del alumno, aspectos relacionados con los padres de familia, revisar tareas, implementar la RIEMS, el uso de las TIC's y la repetición de clases.

De esta serie de problemas, en reunión colegiada se consensó mejorar el aprovechamiento escolar de los alumnos haciendo referencia con ello al promedio escolar, ya que al buscar una solución para este problema se daría automáticamente respuesta a la mayoría de las situaciones señaladas en el párrafo anterior.

Al concluir con el reconocimiento, me di cuenta que la pregunta inicial que me había planteado en un principio y que desde mi punto de vista como Coordinador del Plantel, encerraba la cuestión a investigar, requería de ajustes de acuerdo con los resultados mencionados anteriormente, por tanto, la pregunta de investigación se modificó de la siguiente forma: Mediante el trabajo colegiado entre Coordinador del Plantel y los docentes del EMSaD 21 de J. Agustín Castro ¿qué estrategias de enseñanza pueden implementarse para mejorar el promedio escolar?

La pregunta anterior contiene elementos evidentes que se pretenden cambiar, por tanto y debido a la falta de conocimientos pedagógico-didácticos por parte de los docentes,

enriqueceremos de alguna manera el proceder docente en clases, utilizando para ello estrategias de enseñanza, sin embargo, la parte fundamental es mejorar el promedio escolar.

Negociaciones

Para llevar a cabo el plan de intervención en el EMSaD 21 de la comunidad de J. Agustín Castro, Dgo., fue necesario negociar con el equipo de trabajo colegiado los aspectos más importantes de esta investigación, la negociación se dio desde que se aplicó el reconocimiento de la ideal inicial al realizar el análisis de la práctica docente de donde se obtuvo el problema a resolver, después al dar a conocer los resultados arrojados en dicho reconocimiento, consensamos primeramente que el problema a resolver sería el bajo aprovechamiento escolar de los alumnos, refiriéndonos con ello al promedio escolar, en seguida se procedió a definir la manera en que enfrentaríamos este problema, y debido a la relativa poca experiencia que se tiene como docentes, acordamos hacerlo mediante el uso de estrategias de enseñanza; por último, nos comprometimos a realizar cada uno las actividades respectivas en relación con este trabajo que desde el reconocimiento de la idea inicial habíamos emprendido.

No hubo necesidad de realizar ninguna otra negociación, debido a que el investigador actualmente es el director del plantel (llamado en otros párrafos Coordinador).

Recursos

La implementación del plan de acción requirió de recursos básicos con los que ya contaba el plantel: un aula, servicio de internet, impresora, hojas de máquina, recursos humanos (profesores y Coordinador del Plantel)), bibliografía consultada en otros lugares fuera del plantel combinada con el uso de internet para realizar la consulta de las estrategias de enseñanza a utilizar.

Marco ético

La información que se obtuvo a lo largo del proceso de investigación se ha dado a conocer en todo momento a los profesores involucrados, es decir, ninguna otra persona ha tenido acceso a la misma a excepción de mi asesor de tesis y mi lector asignado, estos últimos atendiendo a las reglas que se tienen en el Instituto Universitario Anglo Español. En cada paso que hemos dado, se ha hablado siempre sobre la divulgación de la información a terceras personas y su consentimiento siempre ha sido satisfactorio al respecto.

En la tabla 61 se muestra el diseño del plan general de acción que se puso en marcha con la finalidad de dar solución al problema planteado.

El objetivo general a lograr durante la aplicación de dicho plan es mejorar el promedio escolar de los alumnos de la generación 2009-2012 del EMSaD 21 mediante la aplicación de estrategias de enseñanza.

Estructura del plan general de acción

La estructura general del plan de intervención se conforma con una serie de acciones que se enuncian a continuación:

Tabla 61

Acciones que conforman el plan de acción

Objetivo específico: Estructurar de manera colegiada un plan general de acción encaminado a mejorar el promedio escolar de los alumnos del EMSaD 21.

ACCIONES	FECHA DE APLICACIÓN
1. Reuniones colegiadas los días jueves de cada semana.	• Los días jueves a partir del mes de enero de 2011.
2. Búsqueda de estrategias de enseñanza.	• Mes de enero de 2011
3. En reunión colegiada revisar las estrategias de enseñanza recabadas con la finalidad de detectar implicaciones relacionadas con su aplicación.	• Jueves 27 de enero de 2011
4. En reunión colegiada consensar las técnicas que se utilizarán para supervisar la aplicación de las estrategias.	• Jueves 3 de febrero de 2011
5. Definir mediante el trabajo colegiado el momento para aplicar las técnicas de supervisión.	• Jueves 3 de febrero de 2011
6. Aplicación de las estrategias de enseñanza.	• Febrero-julio 2011

Presentación de la propuesta

Este estudio parte de la idea inicial convertida en pregunta de investigación e intervención ya modificada después de aplicar el reconocimiento de la práctica docente, la cual versa de la siguiente manera Mediante el trabajo colegiado entre Coordinador del Plantel y los docentes del EMSaD 21 de J. Agustín Castro ¿qué estrategias de enseñanza pueden implementarse para mejorar el promedio escolar?

Debido a la relativa poca experiencia docente y a los bajos promedios que se ha obtenido por los alumnos del EMSaD 21 de J. Agustín Castro, Dgo., y utilizando como

marco de referencia el reconocimiento de la práctica docente (ver capítulo III), así como los problemas derivados del mismo, el equipo de trabajo colegiado analizando los resultados obtenidos, consensamos que el nombre que le daríamos a la solución del problema sería la uso de estrategias de enseñanza para mejorar el promedio escolar.

Mediante el uso del Internet nos dimos a la tarea de buscar estrategias de enseñanza que nos fueran útiles para dar solución a nuestro problema, rescatamos algunas, sin embargo, encontramos un par de libros: el de Ricardo Camacho Segura “¡Manos Arriba! El proceso de enseñanza-aprendizaje”, y el de Frida Díaz-Barriga Arceo y Gerardo Hernández Rojas “Estrategias docentes para un aprendizaje significativo, una interpretación constructivista”; al comparar los contenidos de ambos libros y las estrategias encontradas en Internet, el equipo colegiado nos dimos cuenta que realmente las estrategias que menciona Camacho Segura y las que habíamos encontrado en Internet eran básicamente las mismas que presentan Frida Díaz-Barriga Arceo y Gerardo Hernández Rojas, sobre las cuales manifiestan que diversas investigaciones han demostrado que son estrategias con alta efectividad, por tanto, fue este libro el utilizado para la finalidad mencionada con anterioridad, por la sencillez con que se desarrollan las explicaciones y las sugerencias para la aplicación de las mismas.

Contenido

La aplicación de estrategias de enseñanza constituye la actividad principal que básicamente guió el plan general de acción a seguir, esta concepción tuvo su origen en los resultados arrojados del reconocimiento de la práctica docente (Ver capítulo III, referente a conclusiones); para supervisar o revisar este proceso se consensaron en sesión colegiada

realizada el día 3 de febrero de 2011 utilizar únicamente las técnicas bajo el nombre: diario de campo, perfiles y cuestionario.

Con ello se pretendió dar luz al proceder docente con la finalidad de que el alumno pudiera adquirir conocimientos que se reflejaran en un mejor promedio escolar, por tanto, se trata de una propuesta didáctica que no solo atendió *el bajo aprovechamiento* de los alumnos de la generación 2009-2012, sino que sirvió también para transformar la forma tradicional que los docentes imparten sus clases; el trabajo colegiado se utilizó como estrategia para llevar a cabo este proceso señalado.

Actores

La investigación se ha enfocado hacia los tres docentes que imparten las asignaturas correspondientes al grupo de la generación 2009-2012 (ver capítulo I, referente al contexto; y capítulo II, referente a los participantes en la investigación).

El equipo de trabajo quedó constituido por tres profesores (docente 1 (g), docente 2 (i), docente 3(r)) y el Coordinador del Plantel; en tabla 62 se describe de manera detallada algunas características relacionadas con el equipo de trabajo colegiado.

Tabla 62
Equipo de trabajo colegiado

<i>Docente</i>	<i>Categoría (Contratado/base)</i>	<i>Grado académico</i>	<i>Años de servicio</i>	<i>Campo de conocimiento</i>
<i>1 (g)</i>	<i>Base</i>	<i>Pasante maestría en pedagogía</i>	<i>5</i>	<i>Histórico-social Lenguaje y comunicación</i>
<i>2 (i)</i>	<i>Base</i>	<i>Pasante maestría en pedagogía</i>	<i>3</i>	<i>Lenguaje y comunicación Capacitación para el trabajo en el área de informática</i>
<i>3 (r)</i>	<i>Base</i>	<i>Ingeniero bioquímico</i>	<i>3</i>	<i>Matemático Ciencias naturales</i>

Organizador gráfico de la propuesta (plan general) de intervención

Todo el proceso inicia con el *reconocimiento de la idea inicial* y que gracias a los resultados arrojados y a las razones generales expuestas en el capítulo I, decidí involucrar a los profesores que conforman la plantilla docente y de esta manera mediante el trabajo colegiado entre directivo y docentes definir las acciones a aplicar para dar solución a uno de los grandes problemas del EMSAD de J. Agustín Castro: bajo aprovechamiento escolar de los alumnos de la generación 2009-2012, refiriéndonos con ello al promedio escolar y en un segundo momento apoyar la labor docente.

A través del trabajo colegiado y haciendo referencia nuevamente al reconocimiento de la idea inicial llegamos al acuerdo que daríamos solución a este problema aplicando una serie de estrategias de enseñanza. Por ello, el plan de acción se centró en esta concepción, lo cual sirvió como apoyo a los profesores para planear sus clases de una manera diferente a como lo venían haciendo, esto considerado como uno de los aspectos básicos para que el alumno logre mejorar su promedio escolar y el profesor tener un desempeño más efectivo.

Al aplicar cada una de las acciones que conformaron el plan, se realizó un análisis de las mismas con la finalidad de detectar fallas en la implementación y así revisar nuevamente la idea general o el plan de acción por si fuera necesario hacer cambios.

La aplicación de las estrategias de enseñanza corresponde a los docentes, lo hicieron durante la impartición de sus clases a los alumnos de la generación 2009-2012, mientras que la revisión y supervisión correspondió al investigador.

En general, este diseño se presenta como una actividad ininterrumpida compuesto por momentos interrelacionados que inicia con el problema a resolver, la definición de acciones, aplicación, revisión y reflexión de cambios.

La figura 2 muestra el proceso a seguir durante la implementación de cada una de las actividades que conforman el plan de acción definido mediante el trabajo colegiado entre directivo y docentes del EMSaD 21 de la comunidad de J. Agustín Castro, Dgo.

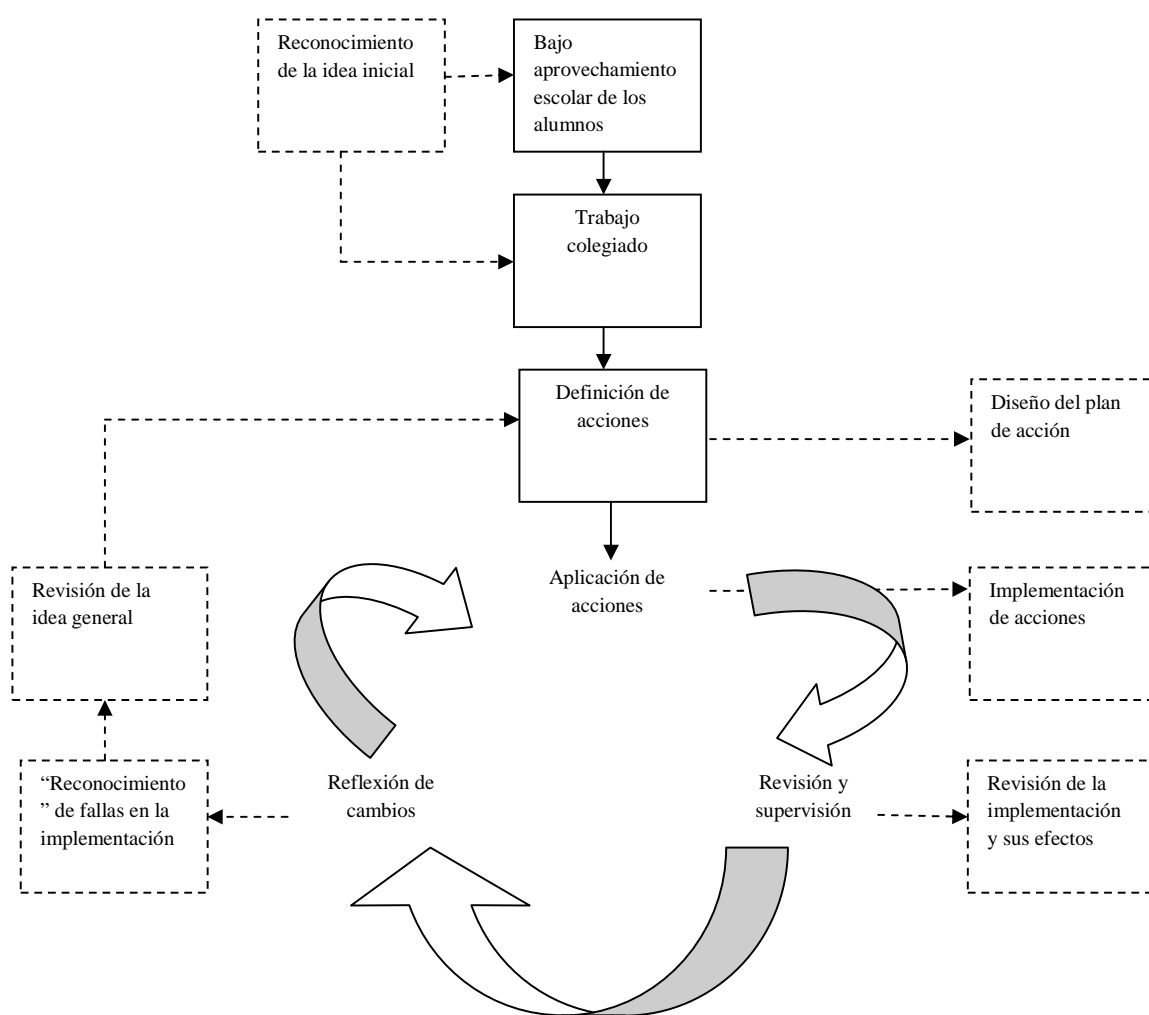


Figura 2. Diseño gráfico de la propuesta de intervención. Elaboración propia.

CAPÍTULO VI

APLICACIÓN Y EVALUACIÓN DE LA PROPUESTA

El plan general de acción consta de una serie de etapas importantes para la consecución del proceso de aplicación, cada una aportara resultados parciales que servirán para estructurar las conclusiones finales.

Implementación del plan general de acción

Las fases y acciones realizadas durante la implementación del plan general se despliegan en la tabla 63.

Tabla 63.

Fases y acciones realizadas durante la implementación del plan general de acción

Objetivo específico: Implementar el plan general de acción definido por el equipo de trabajo colegiado.		
ACCIONES	TÉCNICAS	MOMENTOS
<p>1. <i>Poner en marcha el plan de acción y observar su funcionamiento:</i></p> <ul style="list-style-type: none">○ <i>Revisión de las estrategias de enseñanza.</i>○ <i>Consensar técnicas para supervisar la aplicación de las estrategias</i>○ <i>Definición de momentos para aplicar técnicas de supervisión.</i>○ <i>Aplicación de las estrategias de enseñanza.</i>	<ul style="list-style-type: none">• <i>Diario de campo.</i>• <i>Utilización de perfiles (para observación de clases)</i>• <i>Entrevista estructurada para profesores y alumnos</i>	<ul style="list-style-type: none">• <i>Jueves 27 de enero de 2011</i>• <i>Jueves 3 de febrero de 2011</i>• <i>Jueves 3 de febrero de 2011</i>• <i>Febrero-julio 2011</i>
<p>2. <i>Evaluación del plan de acción</i></p>		

Revisión de la implementación y sus efectos

Objetivo específico: Revisar la implementación de la primera acción del plan de general definido por el equipo de trabajo colegiado así como sus posibles efectos que pudieran generar algún cambio.
--

ACCIONES	TÉCNICAS
<ul style="list-style-type: none"> ○ Revisión de las estrategias de enseñanza. 	<ul style="list-style-type: none"> • Diario de campo

El día jueves 27 de enero de 2011 inicié con la implementación de la primera acción, su nombre revisión de las estrategias de enseñanza; aproveché el momento para recordar el compromiso asumido con anterioridad con la finalidad de seguir trabajando por el bienestar de nuestros alumnos, y, continuar compartiendo experiencias y conocimientos para lograr mejorar el promedio escolar.

Se entregó de manera electrónica e impresa cada una de las estrategias de enseñanza, enmarcadas en las siguientes categorías: estrategias para activar o generar conocimientos previos (actividad focal introductoria, discusión guiada, actividad generadora de información previa y objetivos o intenciones), estrategias para mejorar la codificación de la información por aprender (ilustraciones: descriptivas, expresiva, construcciona, funcional, algorítmica y modelos; y preguntas intercaladas), estrategias para organizar la información nueva a aprender (resumen, organizadores gráficos: cuadros sinópticos(marcos, grillas o tramas), cuadros de doble columna, diagramas de llaves, diagramas arbóreos, circulo de conceptos y mapas conceptuales) y estrategias para promover el enlace entre los conocimientos previos y la nueva información que se va a aprender (organizadores previos y analogías); en equipo colegiado estuvimos dando lectura a cada una de las estrategias cuya estructura presentaba tres puntos: ¿Para qué sirve?, ¿cómo se utiliza? y algunas recomendaciones para su implementación; al finalizar la lectura los docentes contestaron las preguntas que presenta la tabla 64.

Tabla 64.

El pensar docente ante el inventario de estrategias de enseñanza

<i>Cuestionamiento</i>	<i>Docente 1 (g)</i>	<i>Docente 2(i)</i>	<i>Docente 3 (r)</i>
<i>¿Existe alguna estrategia de</i>	<i>No, son sencillas y</i>	<i>No</i>	<i>No, pero creo que la falta de</i>

<i>enseñanza que me presente alguna dificultad para su aplicación?</i>	<i>están muy bien explicadas</i>		<i>costumbre de planear una clase con alguna de estas estrategias nos llevará tiempo</i>
<i>Cómo docente ¿En alguna ocasión he aplicado alguna de las estrategias presentadas?</i>	<i>Si, pero no siguiendo el procedimiento señalado, ni los nombres respectivos.</i>	<i>Creo que si</i>	<i>Algunas veces, pero de acuerdo con mi percepción, ya que nunca había tenido en mis manos un inventario de estrategias y de la manera de aplicarlas</i>
<i>¿De qué manera percibo la presencia de una serie de estrategias de enseñanza para utilizarlas en mi trabajo diario?</i>	<i>Me siento con posibilidades de mejorar y darle un giro más sólido a la impartición de mis clases.</i>	<i>Percibo que tengo en qué apoyarme</i>	<i>Considero las estrategias de enseñanza como mis herramientas necesarias para mejorar mi trabajo.</i>

Durante la lectura de las estrategias estuvimos compartiendo e intercambiando puntos de vista sobre su aplicación, los docentes mostraban agrado por contar con un inventario de estrategias de enseñanza para apoyar su labor docente.

Las respuestas emitidas por los docentes en el cuestionario muestran que ninguno de ellos tendría problemas al aplicar las estrategias, sin embargo, el *Docente 3 (r)* señala que la planeación de clase le llevará más tiempo debido a la falta de costumbre, lo cual considero se resuelve con la práctica diaria.

También se evidencia que han existido ocasiones en que han aplicado algunas de las estrategias señaladas, solo que quizás no lo han hecho de manera sistemática, sino más bien de acuerdo con su percepción y creatividad en la planeación de la clase utilizando tales recursos. Por tanto, ahora se sienten con posibilidades de mejorar su trabajo cotidiano por poseer un soporte sólido de estrategias de enseñanza, a el cual consideran como sus herramientas de trabajo.

Objetivo específico: "Reconocimiento" de las fallas en la implementación de la primera acción del plan de general	
ACCIONES	TÉCNICAS

○ Revisión de la idea general o bien corregir el plan de acción	• Diario de campo
---	-------------------

Los resultados obtenidos no alteran ni el plan de acción ni la idea inicial, por ende seguimos aplicando las actividades planeadas; cabe mencionar que durante el desarrollo de esta tarea no se presentó ninguna falla en su implementación.

Objetivo específico: Revisar la implementación de la segunda acción del plan de general definido por el equipo de trabajo colegiado así como sus posibles efectos que pudieran generar algún cambio.	
ACCIONES	TÉCNICAS
○ Consensar las técnicas para supervisar la aplicación de estrategias.	• Diario de campo

En reunión realizada el jueves 3 de febrero de 2011, cuyo propósito fue consensar las técnicas para supervisar la aplicación de las estrategias de enseñanza, entregué copias de las técnicas que Elliot (1991) señala en su libro el cambio educativo desde la investigación-acción, expliqué a grandes rasgos cada una de ellas, pedí que las releyeran y reflexionaran cuales técnicas, según su percepción, deberíamos utilizar para realizar la supervisión de la aplicación de las estrategias, por tanto deberían anotar de manera priorizada cada una de las técnicas elegidas. Aargumenté, que era importante el consenso para determinar cuáles técnicas se utilizarían; la tabla 65 muestra las decisiones tomadas al respecto por cada uno de los profesores:

Tabla 65.
Técnicas para supervisión de aplicación de estrategias

<i>Docentes</i>			<i>Coordinador del plantel</i>
<i>1 (g)</i>	<i>2 (i)</i>	<i>3(r)</i>	
• <i>Diario</i>	• <i>Diario</i>	• <i>Diario</i>	• <i>Diario</i>
• <i>Perfiles</i>	• <i>Entrevistas</i>	• <i>Perfiles</i>	• <i>Perfiles</i>
• <i>Análisis de documentos</i>	• <i>Perfiles</i>	• <i>Cuestionarios</i>	• <i>Comentario sobre la marcha</i> • <i>Relación entre listas de comprobación, cuestionarios e inventarios</i>

Objetivo específico: "Reconocimiento" de las fallas en la implementación de la segunda acción del plan de

general	
ACCIONES	TÉCNICAS
o Revisión de la idea general o bien corregir el plan de acción	• Diario de campo

La tabla 65 evidencia las técnicas que cada uno de los participantes en la investigación seleccionó de acuerdo con su percepción y necesidades de trabajo. Para elegir las técnicas a utilizar se siguió el siguiente procedimiento: Tomando en cuenta el listado proporcionado, se procedió a llevar a cabo la selección de técnicas tomando como referencia la explicación de las mismas que al principio de la reunión se realizó por parte del Coordinador del Plantel; por tanto, decidimos tomar las que se repitieran con más frecuencia y que nos facilitaran su aplicación de acuerdo con los tiempos disponibles según las actividades de cada uno de los integrantes del grupo colegiado; al final de la reunión las técnicas consensadas quedaron de la siguiente manera: Diario de campo, utilización de perfiles y cuestionario estructurado para profesores y alumnos.

Estos resultados no alteran ni el plan de acción ni la idea inicial, por ende seguimos aplicando las actividades planeadas; cabe mencionar que durante el desarrollo de esta tarea no se presentó ninguna falla en su implementación.

Objetivo específico: Revisar la implementación de la tercera acción del plan de general definido por el equipo de trabajo colegiado así como sus posibles efectos que pudieran generar algún cambio.	
ACCIONES	TÉCNICAS
o Definición de momentos para aplicar técnicas de supervisión.	• Diario de campo

La definición de momentos para aplicar técnicas de supervisión durante la aplicación de las estrategias de enseñanza también se llevó a cabo el día 3 de febrero de 2011; para ello se tomó como referencia las técnicas consensadas con anterioridad y algunas sugerencias emitidas por los profesores: *Docente 1 (g) “a nombre de mis compañeros me gustaría sugerir que las observaciones en clase no sean varias durante la*

semana, debido a que no tenemos mucha experiencia para aplicar las estrategias y creo que batallaríamos un poco para la planeación e implementación en clases”, los demás docentes apoyaron el comentario del *Docente 1 (g)*, aunado a esto comenté como Coordinador del equipo de trabajo que se respetaría su decisión, pero que me gustaría que máximo fueran dos veces por semana, esto debido a las actividades que me corresponden realizar como Coordinador del plantel.

Una vez planteadas las necesidades de los participantes y tomando en cuenta el calendario de actividades del semestre febrero-julio 2011 se llenó la información que contiene la tabla 66:

Tabla 66.
Técnicas de supervisión y momentos de aplicación

<i>Técnicas</i>	<i>Momentos</i>	<i>Fecha (2011)</i>
<i>Observación de clase</i>	<i>Una a dos veces por semana</i>	<i>Febrero-julio.</i>
<i>Cuestionario a docentes</i>	<i>Término de cada parcial</i>	<i>10-11marzo; 12-13 mayo; 23-24 junio.</i>
<i>Cuestionario a alumnos</i>	<i>Término de cada parcial</i>	<i>10-11marzo; 12-13 mayo; 23-24 junio.</i>

Objetivo específico: “Reconocimiento” de las fallas en la implementación de la tercera acción del plan de general	
ACCIONES	TÉCNICAS
<ul style="list-style-type: none"> ○ Revisión de la idea general o bien corregir el plan de acción 	<ul style="list-style-type: none"> • Diario de campo

Para llevar a cabo la definición de momentos para aplicar técnicas de supervisión no se presentó ningún problema, simplemente tomamos en cuenta las necesidades de cada uno de los miembros del equipo colegiado así como la información del calendario de actividades programadas para el semestre febrero-julio 2011, con ello se completo la información que contiene la tabla 66, la cual fue nuestra guía de supervisión durante la aplicación de las estrategias de enseñanza.

Estos resultados no alteran ni el plan de acción ni la idea inicial, por ende seguimos aplicando las actividades planeadas; cabe mencionar que durante el desarrollo de esta tarea no se presentó ninguna falla en su implementación.

Objetivo específico: Revisar la implementación de la cuarta acción del plan de general definido por el equipo de trabajo colegiado así como sus posibles efectos que pudieran generar algún cambio.	
ACCIONES	TÉCNICAS
o Aplicación de estrategias de enseñanza.	<ul style="list-style-type: none"> • Diario de campo • Perfiles • Cuestionario no estructurado para profesores y alumnos

La aplicación de estrategias de enseñanza se llevó a cabo con el propósito de mejorar el promedio escolar de los alumnos de la generación 2009-2012. Un inventario de estrategias de enseñanza se convirtió en el cajón de herramientas a utilizar por los profesores durante el semestre febrero-julio 2011.

La implementación de estrategias de enseñanza por parte de los docentes del EMSaD 21 de la comunidad de J. Agustín Castro, Dgo., lo consideramos en el equipo colegiado como un recurso para apoyar el trabajo docente en el aula, por ello, se logró mediante el trabajo colegiado que los docentes cuenten con un inventario de estrategias de enseñanza que puedan utilizar en determinado momento para planear su clase de manera consciente e intencionada para lograr aprendizajes en los alumnos e incrementar su promedio escolar.

Para este momento, los docentes habían adquirido el compromiso de utilizar las estrategias de enseñanza que apoyarían su labor escolar diaria, por tanto, a partir de este punto los docentes planearían sus clases usando estas herramientas.

Las estrategias se dividieron de manera general en las siguientes categorías (adaptación del libro *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo*. Una

interpretación constructivista, Frida Díaz Barriga Arceo y Gerardo Hernández Rojas, 2002)

con la finalidad de facilitar su identificación:

- a) Estrategias para activar o generar conocimientos previos y expectativas apropiadas: Actividad focal introductoria, discusión guiada, actividad generadora de información previa y objetivos o intenciones.
- b) Estrategias para la codificación de la información por aprender: ilustraciones (descriptiva, expresiva, construccional, funcional, algorítmica y modelos), preguntas intercaladas y gráficas.
- c) Estrategias para organizar la información nueva por aprender: resumen, organizadores gráficos (cuadros sinópticos-marcos, grillas o tramas, cuadros de doble columna, cuadros C-Q-A, diagramas de llaves, diagramas arbóreos y circulo de conceptos, mapas conceptuales.
- d) Estrategias para promover el enlace entre los conocimientos previos y la nueva información que se va a prender: organizadores previos y analogías.

Cada profesor de acuerdo con sus características personales, a su habilidad para planear clases, a las características de la materia a impartir y de los mismos alumnos; utilizaría las estrategias de enseñanza que más le fueran convenientes.

Las estrategias de enseñanza se aplicaron durante el semestre febrero-julio 2011, para ello el docente contaba con plena libertad de elegir y aplicar las más adecuadas según su percepción de la realidad del aula y su entorno.

Instrumentos para la generación de datos

A continuación presento las principales técnicas para recoger información que se han utilizado durante el proceso de aplicación de las estrategias de enseñanza, mismas que fueron consensadas en equipo colegiado y retomadas de las técnicas expuestas por Elliot (1991) en su libro *el cambio educativo desde la investigación-acción*.

Previo al diseño de las técnicas a utilizar, revisé aspectos del inventario de estrategias de enseñanza que fueran útiles para redactar un cuestionario que me sirviera para aplicarlo tanto al profesor como al alumno; en el caso de los docentes la intención era recabar información relativa a su desempeño en el salón de clases en lo referente al uso y aplicación de las estrategias de enseñanza; en el caso de los alumnos, aplique los cuestionarios con el propósito de que evaluaran el desempeño de sus profesores al impartir la clase; sumado a esto y con la finalidad de triangular la información, contraste las respuestas emitidas tanto por profesores como por alumnos con las observaciones llevadas a cabo en clase por parte del investigador y registradas en los perfiles.

Para el diseño y redacción de las preguntas se emplearon las categorías definidas con anterioridad, las cuales incluyen los aspectos básicos a tomar en cuenta por el docente al planear su clase; ambos cuestionarios tanto para profesor como para alumnos constaron de 15 preguntas (Ver anexo 2 y anexo 3).

Los cuestionarios fueron aplicados en tres fechas, las cuales correspondían con la programación de cada uno de los exámenes parciales que se administran a los alumnos durante el semestre (Ver tabla 66, referente a técnicas de supervisión y momentos de aplicación), recordemos que la intención era recabar información referente al desempeño del profesor en clase en lo que respecta al empleo de estrategias de enseñanza.

Los días 10 y 11 de marzo, 12 y 13 de mayo, y, 23 y 24 junio del 2011 fueron aplicados los respectivos cuestionarios, tanto para profesores como alumnos constaron de 5 preguntas relacionadas con las estrategias que les funcionaron y las que estrategias que no surtieron el efecto esperado. Ver anexo 6.

Los *perfiles* fueron aprovechados para observar las clases de los profesores, éstos me permitieron constatar las estrategias de enseñanza utilizadas por los profesores así como la información que me proporcionaron tanto en los cuestionarios como en las entrevistas y triangular con la información vertida por los alumnos en las mismas técnicas de recolección de información mencionadas. Los perfiles fueron aplicados a lo largo del semestre febrero-julio 2011. Ver anexo 5.

Cuestionarios para profesores y alumnos

Los días 10 y 11 de marzo de 2011 se aplicó el cuestionario correspondiente al primer parcial tanto a docentes como alumnos, haré el análisis correspondiente en la parte referida al análisis del cuestionario de los alumnos con la finalidad de hacer una comparación con las respuestas proporcionadas por los profesores e iré haciendo comentarios a cada una con la finalidad de ir construyendo las conclusiones.

Cuestionario para profesores, primer parcial.

1. Antes de iniciar un tema, ¿realizó actividades para conocer lo que el alumno sabe acerca del tema y cómo lo aprendió?

Docente 1 (g)	Docente 2 (i)	Docente 3 (r)
-Algunas veces	-Algunas veces	-Algunas veces

2. ¿Considera que el alumno ha aprendido con las estrategias de enseñanza utilizadas?

Docente 1 (g)	Docente 2 (i)	Docente 3 (r)
-Siempre	-Algunas veces	-Siempre

3. Las estrategias de enseñanza utilizadas ¿atraen la atención hacia los contenidos del tema?

Docente 1 (g)	Docente 2 (i)	Docente 3 (r)
-Algunas veces	-Algunas veces	-Algunas veces

4. Las estrategias de enseñanza aplicadas ¿han logrado que el alumno se interese en la materia?

Docente 1 (g)	Docente 2 (i)	Docente 3 (r)
-Algunas veces	-Algunas veces	-Algunas veces

5. Las estrategias de enseñanza que emplea en clase ¿favorecen el aprendizaje del alumno?

Docente 1 (g)	Docente 2 (i)	Docente 3 (r)
-Siempre	-Algunas veces	-Algunas veces

6. Antes de iniciar un tema ¿emplea estrategias de enseñanza que le ayudan al alumno a activar los conocimientos previos acerca del tema?

Docente 1 (g)	Docente 2 (i)	Docente 3 (r)
-Algunas veces	-Algunas veces	-Algunas veces

7. A través del desarrollo del curso ¿inicia su clase poniendo en juego situaciones que requieran de la participación del alumno para exponer razones que contribuyan a predecir lo que sucederá si realiza tal o cual acción?

Docente 1 (g)	Docente 2 (i)	Docente 3 (r)
-Algunas veces	-Siempre	-Algunas veces

8. Antes de iniciar un tema nuevo o una unidad ¿describe o explica cuál es el objetivo a conseguir y que actividades realizará para lograrlo?

Docente 1 (g)	Docente 2 (i)	Docente 3 (r)
-Algunas veces	-Siempre	-Algunas veces

9. Antes de iniciar un tema ¿interactúa y dialoga con los alumnos acerca del tema o contenido a aprender?

Docente 1 (g)	Docente 2 (i)	Docente 3 (r)
-Siempre	-Siempre	-Siempre

10. Durante el desarrollo del curso ¿utiliza imágenes (fotografías, dibujos, pinturas) que le permiten al alumno comprender los contenidos del tema?

Docente 1 (g)	Docente 2 (i)	Docente 3 (r)
-Algunas veces	-Algunas veces	-Algunas veces

11. Durante el desarrollo del curso ¿utiliza representaciones visuales como cuadros sinópticos, diagramas, cuadros comparativos, mapas conceptuales, etc. que le ayuden al alumno a comprender la estructura lógica del contenido del tema?

Docente 1 (g)	Docente 2 (i)	Docente 3 (r)
-Algunas veces	-Algunas veces	-Algunas veces

12. Antes de iniciar un tema ¿proporciona al alumno un escrito u organizador gráfico como mapa conceptual, mapa mental, diagrama, etc., en donde aparecen los conceptos centrales que constituyen la información nueva por aprender?

Docente 1 (g)	Docente 2 (i)	Docente 3 (r)
-Algunas veces	-Algunas veces	-Algunas veces

13. Durante el desarrollo del curso ¿realiza comparaciones entre dos o más objetos, ideas, conceptos o explicaciones que le ayuden al alumno a obtener conclusiones?

Docente 1 (g)	Docente 2 (i)	Docente 3 (r)
-Algunas veces	-Algunas veces	-Algunas veces

14. Antes de iniciar un tema ¿da la oportunidad al alumno de compartir con sus compañeros lo que sabes acerca del tema?

Docente 1 (g)	Docente 2 (i)	Docente 3 (r)
-Algunas veces	-Siempre	-Algunas veces

15. ¿Cómo evaluaría su desempeño en el salón de clases?

Docente 1 (g)	Docente 2 (i)	Docente 3 (r)
-Bien	-Muy bien	-Bien

Cuestionario para alumnos, primer parcial.

1. Antes de iniciar un tema, ¿el profesor realizó actividades para conocer lo que sabías acerca del tema y cómo lo aprendiste?

Docente 1 (g)	Docente 2 (i)	Docente 3 (r)
S= 45% AV= 45% N= 10%	S= 55% AV= 27% N= 18%	S= 45% AV= 55% N= 0%

Los tres docentes, D1 (g), D2 (i), D3 (r), indican que algunas veces realizan actividades para conocer lo que el alumno sabe acerca del tema, esto coincide con los alumnos en el caso de los docentes D1 (g) y D3 (r), sólo en el caso del docente D2 (i) los alumnos perciben que siempre realiza este tipo de actividades.

2. ¿Consideras que has aprendido con las estrategias utilizadas por el profesor?

Docente 1 (g)	Docente 2 (i)	Docente 3 (r)
S= 64% AV= 36% N= 0%	S= 36% AV= 64% N= 0%	S= 45% AV= 55% N= 0%

Tanto el docente D1 (g) como el docente D3 (r) consideran que los alumnos siempre aprenden con las estrategias de enseñanza empleadas en clase, D1 (g) coincide con la respuesta de alumnos, en el caso del docente D3 (r) los alumnos indican que solo algunas veces aprenden, solo un 45% coincide con dicha percepción. Concuerdan totalmente en las respuestas tanto el docente D2 (i) como los alumnos al señalar que algunas veces aprenden con las estrategias utilizadas por el profesor.

3. Las estrategias utilizadas por el profesor ¿atraen tu atención hacia los contenidos del tema?

Docente 1 (g)	Docente 2 (i)	Docente 3 (r)
S= 64% AV= 36% N= 0%	S= 27% AV= 73% N= 0%	S= 55% AV= 45% N= 0%

Los tres docentes manifiestan que las estrategias de enseñanza utilizadas en clase algunas veces atraen la atención de los alumnos. Los alumnos coinciden con el docente D2 (i), tanto para el docente D1 (g) y D3 (r) los alumnos señalan que siempre les atrae la atención las estrategias utilizadas por el profesor, lo que no concuerda con la respuesta emitida por los docentes.

4. Las estrategias aplicadas por el profesor ¿han logrado que te intereses en la materia?

Docente 1 (g)	Docente 2 (i)	Docente 3 (r)
S= 45% AV= 55% N= 0%	S= 64% AV= 36% N= 0%	S= 36% AV= 54% N= 0%

Indican los tres profesores que las estrategias de enseñanza utilizadas en clase algunas veces han logrado que el alumno se interese en la materia, los alumnos concuerdan con el docente D1 (g) y D3 (r), en el caso del docente D2 (i) los alumnos indican que siempre se interesan en la materia, aunque dicho docente manifieste que solo algunas veces.

5. Las estrategias de enseñanza que emplea el profesor en clase ¿favorecen tu aprendizaje?

Docente 1 (g)	Docente 2 (i)	Docente 3 (r)
S= 45%	S= 64%	S= 73%

AV= 55% N= 0%	AV= 36% N= 0%	AV= 27% N= 0%
------------------	------------------	------------------

El docente D1 (g) manifiesta que siempre se favorece el aprendizaje de los alumnos con las estrategias de enseñanza utilizadas en clase, sin embargo los alumnos señalan que solo algunas veces se logra aprender. Tanto el docente D2 (i) como el docente D3 (r) indican que solo algunas veces las estrategias de enseñanza utilizadas en clase favorecen el aprendizaje de los alumnos, sin embargo, los alumnos perciben que siempre aprenden.

6. Antes de iniciar un tema ¿el profesor emplea estrategias de enseñanza que te ayudan a activar los conocimientos que sabes acerca del tema?

Docente 1 (g)	Docente 2 (i)	Docente 3 (r)
S= 54% AV= 36% N= 0%	S= 27% AV= 63% N= 0%	S= 55% AV= 45% N= 0%

Los docentes D1 (g), D2 (i), D3 (r) declaran solo algunas veces emplean en clase estrategias de enseñanza que le ayudan al alumno a activar los conocimientos previos, las respuestas de los alumnos señalan que el docente D1 (g) y el docente D3 (r) siempre los hacen, indicando con ello percepciones distintas por parte de los docentes; en lo referente al docente D2 (i) se coincide con la respuesta de los alumnos.

7. A través del desarrollo del curso ¿el profesor inicia su clase poniendo en juego situaciones que requieran de tu participación para exponer razones que predigan lo que sucederá si realizas tal o cual acción?

Docente 1 (g)	Docente 2 (i)	Docente 3 (r)
S= 27% AV= 55% N= 18%	S= 27% AV= 55% N= 18%	S= 18% AV= 64% N= 18%

Los docentes D1 (g) y D3 (r) revelan que algunas veces inician su clase poniendo en juego situaciones que predicen lo que sucederá si el alumno realiza tal o cual situación, esta respuesta coincide con la de los alumnos; en el caso del docente D2 (i) indica que siempre lo hace, sin embargo, los alumnos indican que solo algunas veces realiza esta tarea.

8. Antes de iniciar un tema nuevo o una unidad ¿el profesor describe o explica cuál es el objetivo a conseguir y que actividades realizará para lograrlo?

Docente 1 (g)	Docente 2 (i)	Docente 3 (r)
S= 45% AV= 55% N= 0%	S= 54% AV= 36% N= 10%	S= 45% AV= 45% N= 10%

Los docentes D1 (g) y D3 (r) señalan que algunas veces describen cuál es el objetivo del tema o unidad así como las actividades que realizarán para lograrlo y así lo exteriorizan los alumnos. En el caso del docente D2 (i) se concuerda con la respuesta de los alumnos, al señalar que siempre realiza dicha tarea.

9. Antes de iniciar un tema ¿el profesor interactúa y dialoga acerca del tema o contenido a aprender?

Docente 1 (g)	Docente 2 (i)	Docente 3 (r)
S= 82% AV= 18% N= 0%	S= 55% AV= 45% N= 0%	S= 36% AV= 64% N= 0%

Los tres docentes expresan que siempre interactúan y dialogan con los estudiantes acerca del contenido a aprender y así lo afirman los alumnos para los docentes D1 (g) y D2 (i), sin embargo, para el docente D3 (r) los alumnos perciben que sólo algunas veces lo hace.

10. Durante el desarrollo del curso ¿el profesor utiliza imágenes (fotografías, dibujos, pinturas) que te permiten comprender los contenidos del tema?

Docente 1 (g)	Docente 2 (i)	Docente 3 (r)
S= 27% AV= 55% N= 18%	S= 18% AV= 46% N= 36%	S= 36% AV= 36% N= 28%

Los tres docentes afirman que sólo algunas veces utilizan en clase imágenes para que el alumno comprenda los contenidos del tema, igual percepción tienen los alumnos. Resalta en este caso que existe un porcentaje considerable de alumnos que señalan que los docentes nunca utilizan imágenes en clase.

11. Durante el desarrollo del curso ¿el profesor utiliza representaciones visuales como cuadro sinópticos, diagramas, cuadros comparativos, mapas conceptuales, etc.) que te ayudan a comprender la estructura lógica del contenido del tema?

Docente 1 (g)	Docente 2 (i)	Docente 3 (r)
S= 55% AV= 45% N= 0%	S= 45% AV= 18% N= 37%	S= 10% AV= 72% N= 18%

La utilización de cuadros sinópticos, diagramas, cuadros comparativos, mapas conceptuales y otras representaciones visuales son empleados en clase por los tres docentes

solo algunas veces, en este caso la respuesta de los alumnos coincide con el docente D3 (r), caso contrario a los docentes D1 (g) y D2 (i) ya que los alumnos perciben que siempre los utilizan.

12. Antes de iniciar un tema ¿el profesor te proporciona un escrito u organizador gráfico como mapa conceptual, mapa mental, diagrama, etc., en donde aparecen los conceptos centrales que constituyen la información nueva por aprender?

Docente 1 (g)	Docente 2 (i)	Docente 3 (r)
S= 28% AV= 72% N= 0%	S= 18% AV= 55% N= 27%	S= 18% AV= 64% N= 18%

Las respuestas de los alumnos coinciden con la respuesta de los tres docentes al señalar que sólo algunas veces los docentes utilizan organizadores gráficos al impartir la clase.

13. Durante el desarrollo del curso ¿el profesor realiza comparaciones entre dos o más objetos, ideas, conceptos o explicaciones que te ayuden a obtener conclusiones?

Docente 1 (g)	Docente 2 (i)	Docente 3 (r)
S= 36% AV= 54% N= 10%	S= 27% AV= 63% N= 10%	S= 36% AV= 62% N= 0%

Los docentes D1 (g), D2 (i) y D3 (r) indican que algunas veces realizan comparaciones que le ayudan al alumno a obtener conclusiones y, efectivamente, así lo perciben los alumnos.

14. Antes de iniciar un tema ¿el profesor te da la oportunidad de compartir con tus compañeros lo que sabes acerca del tema?

Docente 1 (g)	Docente 2 (i)	Docente 3 (r)
S= 64% AV= 36% N= 0%	S= 45% AV= 37% N= 18%	S= 36% AV= 55% N= 9%

Los docentes D1 (g) y D2 (r) declaran que algunas veces dan la oportunidad a los alumnos de compartir con los demás lo que saben acerca del tema, los alumnos no lo perciben de esta manera en el caso del docente D1 (g) ya que para ellos es una actividad que siempre realiza, para el docente D2 (r) se coincide con la respuesta de los alumnos. En relación al docente D2 (i) los alumnos indican que siempre les da la oportunidad de compartir con los demás sus conocimientos acerca del tema y así lo percibe el docente.

15. ¿Cómo evaluarías el desempeño de tu profesor?

Docente 1 (g)	Docente 2 (i)	Docente 3 (r)
B= 28% MB= 36% E= 36%	B= 36% MB= 36% E= 28%	B= 18% MB= 45% E= 37%

El docente D1 (g) evalúa su desempeño en clases durante este primer parcial como “bueno”, sin embargo, los alumnos lo califican como “Muy Bien”. El docente D2 (i) califica su desempeño como “Muy Bien” así lo señalan un 36%, otro 36% lo evalúan como “Bien”. En el caso del docente D3 (r) evalúa su desempeño como “Bien” y los alumnos lo califican en una escala que va de “Muy Bien” a “Excelente”.

Comentarios, primer parcial.

Las respuestas de los docentes a cada una de las preguntas que conforman el cuestionario en relación al uso de las estrategias de enseñanza en la impartición de clases se desglosan en las siguientes tablas:

Tabla 67
Concentrado de respuestas del docente D1 (g)

Docente D1 (g)
SIEMPRE
<p><i>Al inicio de un tema:</i></p> <p><i>Interactúa y dialoga con los alumnos acerca del tema o contenido.</i> <i>Considera que con las estrategias utilizadas favorece el aprendizaje de los alumnos.</i></p>
ALGUNAS VECES
<p><i>Al inicio de la clase:</i></p> <p><i>Actividades para conocer lo que el alumno sabe acerca del contenido de un tema.</i> <i>Realiza actividades para activar los conocimientos previos de los alumnos.</i> <i>Pone en juego situaciones que requieren la participación del alumno para exponer razones si sucede tal o cual situación.</i> <i>Explica el objetivo y las actividades que realizara para lograrlo.</i> <i>Entrega al alumno un escrito u organizador gráfico (mapa conceptual, mapa mental, diagrama, etc.)</i> <i>Les da oportunidad a los alumnos de compartir lo que saben acerca del tema.</i></p> <p><i>Desarrollo del curso</i></p> <p><i>Utiliza imágenes que le permiten al alumno comprender los contenidos.</i> <i>Utiliza representaciones visuales (cuadros sinópticos, diagramas, cuadros comparativos, etc. que le ayudan al alumno a comprender la estructura lógica del contenido.</i></p>

Realiza comparaciones entre dos o más objetos, ideas, etc. que le ayuden al alumno a obtener conclusiones.

Considera que las estrategias utilizadas atraen la atención y el interés de los alumnos.

Desempeño en el salón de clases: bien

Tabla 68.

Concentrado de respuestas del docente D2 (i)

Docente D2 (i)

SIEMPRE

Al inicio de un tema:

Pone en juego situaciones que requieren la participación del alumno para exponer razones si sucede tal o cual situación.

Describe cuál es el objetivo y las actividades que realizará para lograrlo.

Interactúan y dialoga con los alumnos acerca del contenido o tema a aprender.

Les da la oportunidad a los alumnos de compartir con sus compañeros lo que saben acerca del tema.

ALGUNAS VECES

Al inicio de la clase:

Realizo actividades para conocer lo que el alumno sabe acerca del tema.

Las estrategias de enseñanza ayudan al alumno a activar los conocimientos previos.

Considera que con las estrategias utilizadas atrae la atención, el interés de los alumnos y asegura que aprenden.

Proporciona al alumno un escrito u organizador gráfico como mapa conceptual, mapa mental, etc. que le permiten al alumno comprender la estructura lógica del contenido.

Realiza comparaciones entre dos o más objetos, ideas, etc. que le ayudan al alumno a obtener conclusiones.

Durante el desarrollo

Utiliza imágenes que le permiten al alumno comprender los contenidos del tema.

Utiliza representaciones visuales como cuadros sinópticos, diagramas, cuadros comparativos, etc. que le permiten al alumno comprender la estructura lógica del contenido.

Desempeño en el salón de clases: Muy bien

Tabla 69

Concentrado de respuestas del docente D3 (r)

Docente D3 (r)

SIEMPRE

Al inicio de un tema:

Considera que el alumno aprende con las estrategias de enseñanza empleadas en clase.

Interactúa y dialoga con los alumnos acerca del contenido.

ALGUNAS VECES

Al inicio de la clase:

Realiza actividades para saber lo que el alumno sabe acerca del tema.

Las estrategias de enseñanza ayudan al alumno a activar los conocimientos previos.

Inicia su clase poniendo en juego situaciones que requieren la participación del alumno para exponer razones si se da tal o cual situación.

Describe el objetivo y actividades que realizará para lograrlo

Otorga al alumno un escrito u organizador gráfico como mapa conceptual, mapa mental, diagrama, etc. que constituyen la información nueva por aprender.

Les da oportunidad a los alumnos de compartir con los compañeros lo que saben acerca del tema.

Durante el desarrollo

Utiliza imágenes que le permiten al alumno comprender los contenidos del tema.

Utiliza representaciones visuales como cuadros sinópticos, diagramas, cuadros comparativos, etc. que le permiten al alumno comprender la estructura lógica del contenido.

Realiza comparaciones entre dos o más objetos e ideas, etc. que le ayuden al alumno a obtener conclusiones.

Las estrategias de enseñanza atraen la atención del alumno y han logrado que se interese en la materia, además que les favorecen el aprendizaje.

Desempeño en el salón de clases: bien

Los docentes utilizan de alguna manera estrategias de enseñanza durante los tres momentos de la clase, sus respuestas están ubicadas en la escala cualitativa en el rango de “siempre y algunas veces”, los alumnos perciben el trabajo de los docentes en el mismo sentido, sin embargo, hay ocasiones en que los docentes tienen una percepción un tanto negativa en torno a lo que esperan que logre el alumno, esto evidencia que el docente no tiene la plena confianza de alcanzar los objetivos previstos cuando aplica una estrategia de enseñanza consensada con el equipo de trabajo colegiado, a pesar de ello, la mayoría de los alumnos se muestran positivos al indicar que si aprenden, están atentos y se interesan por los contenidos de la materia.

Por consecuencia, si los alumnos perciben resultados positivos indica que las estrategias de enseñanza empleadas por los docentes están surtiendo el efecto esperado, lograr que el alumno aprenda e incremente su promedio escolar.

Durante el primer parcial se llevó a cabo la observación de clases mediante los perfiles (ver anexo 5), durante la misma observe algunas actitudes poco favorables por parte de los docentes, a continuación se desglosan los detalles rescatados durante este proceso:

Docente D1 (g): Utilizó organizadores gráficos durante sus clases, observe que no se le dedico el tiempo adecuado para su elaboración, porque según mi percepción el organizador gráfico consistía en un resumen del mismo y no se desarrollaba en su totalidad. Se puede rescatar que algunas ocasiones los alumnos elaboraban o completaban el organizador, previas instrucciones del docente, realizaban la actividad de manera individual o en equipo, considero que esta forma de trabajar hacía más dinámica e interesante la clase.

Docente D2 (i): durante las observaciones realizadas en clase, detecte que el docente no hacía uso de las estrategias de enseñanza consensuadas, de hecho la computadora fue su herramienta principal para impartir la clase, el dinamismo e interés por parte de los alumnos fue evidente en algunas clases de inglés ya que organizaba concursos en el grupo, empleó lotería de verbos, speak and listen e ilustraciones que aparecen en el mismo cuadernillo de procedimientos para el aprendizaje que utilizan los alumnos. En las materias de informática por lo general explicaba procedimientos usando la computadora y se les dictaba a los alumnos la parte teórica.

Docente D3 (r): Con las estrategias utilizadas en clase era evidente la participación de los alumnos, la motivación y la atención en clase resaltaba al mostrarse sorprendidos por la manera en que el docente desplegaba la clase. Imágenes, mapas conceptuales y cuadros sinópticos representaron las estrategias empleadas durante el primer parcial. Considero que el docente dedico tiempo y esfuerzo para planear su clase utilizando las estrategias consensadas.

Los días 12 y 13 de mayo se aplicó el cuestionario correspondiente al segundo parcial tanto a docentes como alumnos, se seguirá el mismo procedimiento señalado al inicio del análisis de primer parcial.

Cuestionario para profesores, segundo parcial.

1. Antes de iniciar un tema, ¿realizó actividades para conocer lo que el alumno sabe acerca del tema y cómo lo aprendió?

Docente 1 (g)	Docente 2 (i)	Docente 3 (r)
-Algunas veces	-Algunas veces	-Siempre

2. ¿Considera que el alumno ha aprendido con las estrategias de enseñanza utilizadas?

Docente 1 (g)	Docente 2 (i)	Docente 3 (r)
-Algunas veces	-Algunas veces	-Algunas veces

3. Las estrategias de enseñanza utilizadas ¿atraen la atención hacia los contenidos del tema?

Docente 1 (g)	Docente 2 (i)	Docente 3 (r)
-Algunas veces	-Algunas veces	-Siempre

4. Las estrategias de enseñanza aplicadas ¿han logrado que el alumno se interese en la materia?

Docente 1 (g)	Docente 2 (i)	Docente 3 (r)
-Algunas veces	-Algunas veces	-Siempre

5. Las estrategias de enseñanza que emplea en clase ¿favorecen el aprendizaje del alumno?

Docente 1 (g)	Docente 2 (i)	Docente 3 (r)

-Algunas veces	-Algunas veces	-Siempre
----------------	----------------	----------

6. Antes de iniciar un tema ¿emplea estrategias de enseñanza que le ayudan al alumno a activar los conocimientos previos acerca del tema?

Docente 1 (g)	Docente 2 (i)	Docente 3 (r)
-Algunas veces	-Algunas veces	-Siempre

7. A través del desarrollo del curso ¿inicia su clase poniendo en juego situaciones que requieran de la participación del alumno para exponer razones que contribuyan a predecir lo que sucederá si realiza tal o cual acción?

Docente 1 (g)	Docente 2 (i)	Docente 3 (r)
-Algunas veces	-Algunas veces	-Algunas veces

8. Antes de iniciar un tema nuevo o una unidad ¿describe o explica cuál es el objetivo a conseguir y que actividades realizará para lograrlo?

Docente 1 (g)	Docente 2 (i)	Docente 3 (r)
-Algunas veces	-Algunas veces	-Algunas veces

9. Antes de iniciar un tema ¿interactúa y dialoga con los alumnos acerca del tema o contenido a aprender?

Docente 1 (g)	Docente 2 (i)	Docente 3 (r)
-Algunas veces	-Siempre	-Algunas veces

10. Durante el desarrollo del curso ¿utiliza imágenes (fotografías, dibujos, pinturas) que le permiten al alumno comprender los contenidos del tema?

Docente 1 (g)	Docente 2 (i)	Docente 3 (r)
-Algunas veces	-Algunas veces	-Siempre

11. Durante el desarrollo del curso ¿utiliza representaciones visuales como cuadros sinópticos, diagramas, cuadros comparativos, mapas conceptuales, etc. que le ayuden al alumno a comprender la estructura lógica del contenido del tema?

Docente 1 (g)	Docente 2 (i)	Docente 3 (r)
-Siempre	-Nunca	-Siempre

12. Antes de iniciar un tema ¿proporciona al alumno un escrito u organizador gráfico como mapa conceptual, mapa mental, diagrama, etc., en donde aparecen los conceptos centrales que constituyen la información nueva por aprender?

Docente 1 (g)	Docente 2 (i)	Docente 3 (r)
-Siempre	-Nunca	-Algunas veces

13. Durante el desarrollo del curso ¿realiza comparaciones entre dos o más objetos, ideas, conceptos o explicaciones que le ayuden al alumno a obtener conclusiones?

Docente 1 (g)	Docente 2 (i)	Docente 3 (r)
-Algunas veces	-Algunas veces	-Algunas veces

14. Antes de iniciar un tema ¿da la oportunidad al alumno de compartir con sus compañeros lo que sabes acerca del tema?

Docente 1 (g)	Docente 2 (i)	Docente 3 (r)
-Algunas veces	-Siempre	-Algunas veces

15. ¿Cómo evaluaría su desempeño en el salón de clases?

Docente 1 (g)	Docente 2 (i)	Docente 3 (r)
-Bien	-Bien	-Bien

Cuestionario para alumnos, segundo parcial.

1. Antes de iniciar un tema, ¿el profesor realizó actividades para conocer lo que sabías acerca del tema y cómo lo aprendiste?

Docente 1 (g)	Docente 2 (i)	Docente 3 (r)
S= 36% AV= 54% N= 10%	S= 27% AV= 64% N= 9%	S= 45% AV= 55% N= 0%

Los docentes D1 (g) y D2 (i) señalan que sólo algunas veces realizan actividades para conocer lo que los alumnos saben acerca del tema, en este sentido, 54% y 64% respectivamente de las respuestas de los alumnos coinciden con la respuesta emitida por los docentes. En el caso del docente D3 (r) indica que cada vez que inicia un tema siempre utiliza estrategias para conocer lo que los alumnos saben acerca del tema, sin embargo, un 55% de los alumnos perciben que solo algunas veces realiza estas actividades, sólo un 45% coincide con el docente.

2. ¿Consideras que has aprendido con las estrategias utilizadas por el profesor?

Docente 1 (g)	Docente 2 (i)	Docente 3 (r)
S= 36% AV= 54% N= 0%	S= 54% AV= 36% N= 10%	S= 36% AV= 64% N= 0%

Los tres docentes señalan que algunas veces los alumnos aprenden con las estrategias de enseñanza utilizadas, los alumnos coinciden con los docentes D1 (g) y D3 (r); para el docente D2 (i) los alumnos marcan que siempre aprenden con las estrategias utilizadas por el docente aunque el docente argumente que solo aprenden algunas veces.

3. Las estrategias de enseñanza utilizadas por el profesor ¿atraen tu atención hacia los contenidos del tema?

Docente 1 (g)	Docente 2 (i)	Docente 3 (r)
S= 45% AV= 55% N= 0%	S= 45% AV= 45% N= 10%	S= 55% AV= 45% N= 0%

Los docentes D1 (g) y D2 (i) consideran que sólo algunas veces las estrategias utilizadas atraen la atención de los alumnos hacia los contenidos, lo cual coincide con las respuestas emitidas por los alumnos; el docente D3 (r) también coincide con la respuesta de los alumnos al señalar que siempre atrae la atención de los alumnos hacia los contenidos del tema con las estrategias de enseñanza utilizadas.

4. Las estrategias aplicadas por el profesor ¿han logrado que te intereses en la materia?

Docente 1 (g)	Docente 2 (i)	Docente 3 (r)
S= 36% AV= 54% N= 10%	S= 36% AV= 54% N= 10%	S= 54% AV= 36% N= 10%

Los docentes D1 (g) y D2 (i) indican que sólo algunas veces despiertan el interés de los alumnos con las estrategias de enseñanza utilizadas en clase lo cual es coincidente con las respuestas emitidas por los alumnos; tanto el docente D3 (r) como los alumnos coinciden al señalar que las estrategias utilizadas por el docente siempre despiertan el interés por la clase.

5. Las estrategias de enseñanza que emplea el profesor en clase ¿favorecen tu aprendizaje?

Docente 1 (g)	Docente 2 (i)	Docente 3 (r)
S= 36% AV= 54% N= 0%	S= 64% AV= 36% N= 0%	S= 54% AV= 46% N= 0%

Los docentes D1 (g) y D2 (i) indican que algunas veces las estrategias de enseñanza que emplean favorecen el aprendizaje de los alumnos, las respuestas emitidas por los alumnos coinciden solo en el caso del docente D1 (g), para el docente D2 (i) los alumnos señalan que siempre les favorece el aprendizaje las estrategias de enseñanza empleadas por el profesor. La respuesta del docente D3 (r) coincide con la de los alumnos al señalar que las estrategias de enseñanza siempre les favorece el aprendizaje.

6. Antes de iniciar un tema ¿el profesor emplea estrategias de enseñanza que te ayudan a activar los conocimientos que sabes acerca del tema?

Docente 1 (g)	Docente 2 (i)	Docente 3 (r)
S= 36% AV= 45% N= 19%	S= 27% AV= 63% N= 10%	S= 54% AV= 46% N= 0%

Los docentes D1 (g) y D2 (i) señalan que sólo algunas veces emplean estrategias de enseñanza para activar los conocimientos previos de los alumnos, respuesta que coincide con la de los alumnos, D3 (r) indica que siempre utiliza estrategias de enseñanza para activar los conocimientos previos de los alumnos y así es reconocido por los mismos.

7. A través del desarrollo del curso ¿el profesor inicia su clase poniendo en juego situaciones que requieran de tu participación para exponer razones que predigan lo que sucederá si realizas tal o cual acción?

Docente 1 (g)	Docente 2 (i)	Docente 3 (r)
S= 18% AV= 64% N= 18%	S= 27% AV= 64% N= 9%	S= 27% AV= 55% N= 18%

Los docentes D1 (g), D2 (i) y D3 (r) apuntan que algunas veces inician su clase poniendo en juego situaciones que requieren de la participación de los alumnos que los ayudan a predecir lo que sucederá si realizan tal o cual acción, esto coincide con los alumnos.

8. Antes de iniciar un tema nuevo o una unidad ¿el profesor describe o explica cuál es el objetivo a conseguir y que actividades realizará para lograrlo?

Docente 1 (g)	Docente 2 (i)	Docente 3 (r)
S= 36% AV= 64% N= 0%	S= 45% AV= 55% N= 0%	S= 45% AV= 55% N= 0%

Los docentes D1 (g), D2 (i) y D3 (r) señalan que algunas veces describen el objetivo del tema así como las actividades que realizará para conseguirlo, así lo perciben los alumnos.

9. Antes de iniciar un tema ¿el profesor interactúa y dialoga acerca del tema o contenido a aprender?

Docente 1 (g)	Docente 2 (i)	Docente 3 (r)
S= 54% AV= 36%	S= 64% AV= 36%	S= 73% AV= 27%

N= 10%	N= 0%	N= 0%
--------	-------	-------

La respuesta del docente D2 (i) coincide con la respuesta de los alumnos al señalar que siempre interactúa con los alumnos acerca del contenido y como lo aprendieron; sin embargo, para los docentes D2(g) y D3 (r) apuntan que solo algunas veces realizan esta actividad, mientras que los alumnos perciben que siempre utilizan esta estrategia.

10. Durante el desarrollo del curso ¿el profesor utiliza imágenes (fotografías, dibujos, pinturas) que te permiten comprender los contenidos del tema?

Docente 1 (g)	Docente 2 (i)	Docente 3 (r)
S= 36% AV= 64% N= 0%	S= 27% AV= 46% N= 27%	S= 10% AV= 90% N= 0%

Los alumnos señalan que algunas veces tanto el docente D1 (g) como el docente D2 (i) durante el curso utilizan imágenes para que el alumno comprenda el tema; el docente D3 (r) considera que siempre utiliza imágenes en clases, sin embargo, un 90% señala que solo lo hace algunas veces.

11. Durante el desarrollo del curso ¿el profesor utiliza representaciones visuales como cuadro sinópticos, diagramas, cuadros comparativos, mapas conceptuales, etc.) que te ayudan a comprender la estructura lógica del contenido del tema?

Docente 1 (g)	Docente 2 (i)	Docente 3 (r)
S= 64% AV= 36% N= 0%	S= 18% AV= 64% N= 18%	S= 18% AV= 82% N= 0%

Sólo el docente D1 (g) coincide con la respuesta de los alumnos al señalar que siempre utiliza representaciones visuales en clases; los docentes D2 (i) y D3 (r) no coinciden con los alumnos ya que el primero señala que nunca utiliza representaciones visuales en clase y el D3 (r) indica que siempre utiliza dichas representaciones, en ambos casos los alumnos indican que lo hacen algunas veces.

12. Antes de iniciar un tema ¿el profesor te proporciona un escrito u organizador gráfico como mapa conceptual, mapa mental, diagrama, etc., en donde aparecen los conceptos centrales que constituyen la información nueva por aprender?

Docente 1 (g)	Docente 2 (i)	Docente 3 (r)
S= 64% AV= 36% N= 0%	S= 18% AV= 64% N= 18%	S= 28% AV= 72% N= 0%

Los alumnos señalan que el docente D1 (g) siempre utiliza organizadores gráficos en clase el docente coincide en su percepción; para el caso del docente D2 (i) los alumnos indican que algunas veces utiliza organizadores gráficos, el docente señala que algunas veces lo hace; el docente D3 (r) coincide con los alumnos al señalar que siempre utiliza dichos organizadores.

13. Durante el desarrollo del curso ¿el profesor realiza comparaciones entre dos o más objetos, ideas, conceptos o explicaciones que te ayuden a obtener conclusiones?

Docente 1 (g)	Docente 2 (i)	Docente 3 (r)
S= 28% AV= 72% N= 0%	S= 46% AV= 36% N= 18%	S= 64% AV= 36% N= 0%

Los tres docentes indican que algunas veces realizan comparaciones en clase que le ayuden al alumno a obtener conclusiones, los alumnos coinciden solo con el docente D1 (g), en el caso de los docentes D2 (i) y D3 (r) los alumnos perciben que siempre realizan comparaciones.

14. Antes de iniciar un tema ¿el profesor te da la oportunidad de compartir con tus compañeros lo que sabes acerca del tema?

Docente 1 (g)	Docente 2 (i)	Docente 3 (r)
S= 9% AV= 82% N= 9%	S= 18% AV= 72% N= 10%	S= 72% AV= 18% N= 10%

Los alumnos evidencian que algunas veces el docente D1 (g) les da oportunidad de compartir con los compañeros lo que saben acerca del tema y efectivamente así lo percibe el docente; el docente D2 (i) indica que siempre realiza tal actividad, los alumnos lo han vivido solo algunas veces; el docente D3 (r) percibe que solo algunas veces les da la oportunidad a los alumnos de compartir lo que saben, para este docente los alumnos señalan que siempre les da la oportunidad de realizar tal actividad.

15. ¿Cómo evaluarías el desempeño de tu profesor?

Docente 1 (g)	Docente 2 (i)	Docente 3 (r)
A= 10% B= 36% MB= 36% E= 18%	A= 18% B= 18% MB= 54% E= 10%	A= 10% B= 0% MB= 54 % E= 36%

Para este segundo parcial el docente D1 (g) evalúa su desempeño como “Bien”, los alumnos se encuentran en la escala de “Bien a Muy Bien”, el docente D2 (i) evalúa su

desempeño como “Bien”, los alumno lo perciben como “Muy bien”; el docente D3 (r) evalúa su trabajo en clase como “ Bien”, los alumnos como “Muy Bien”.

Comentarios, segundo parcial.

Las respuestas de los docentes a cada una de las preguntas que conforman el cuestionario en relación al uso de las estrategias de enseñanza en la impartición de clases se desglosan en las siguientes tablas:

Tabla 70

Concentrado de respuestas del docente D1 (g)

<i>Docente D1 (g)</i>
SIEMPRE
<i>Al inicio de un tema:</i>
<i>Entrega al alumno un escrito u organizador gráfico (mapa conceptual, mapa mental, diagrama, etc.) Considera que con las estrategias utilizadas favorece el aprendizaje de los alumnos.</i>
<i>Durante el desarrollo del curso</i>
<i>Utiliza representaciones visuales (cuadros sinópticos, diagramas, cuadros comparativos, etc. que le ayudan al alumno a comprender la estructura lógica del contenido.</i>
ALGUNAS VECES
<i>Al inicio de la clase:</i>
<i>Actividades para conocer lo que el alumno sabe acerca del contenido de un tema. Considera que con las estrategias utilizadas atrae la atención, el interés de los alumnos y asegura que aprenden. Realiza actividades para activar los conocimientos previos de los alumnos. Pone en juego situaciones que requieren la participación del alumno para exponer razones si sucede tal o cual situación. Explica el objetivo y las actividades que realizara para lograrlo. Interactúa y dialoga con los alumnos acerca del tema o contenido. Les da oportunidad a los alumnos de compartir lo que saben acerca del tema.</i>
<i>Desarrollo del curso</i>
<i>Utiliza imágenes que le permiten al alumno comprender los contenidos. Realiza comparaciones entre dos o más objetos, ideas, etc. que le ayuden al alumno a obtener conclusiones.</i>
<i>Desempeño en el salón de clases: bien</i>

Tabla 71

Concentrado de respuestas del docente D2 (i)

Docente D2 (i)

SIEMPRE

Al inicio de un tema:

*Interactúan y dialoga con los alumnos acerca del contenido o tema a aprender.
Les da la oportunidad a los alumnos de compartir con sus compañeros lo que saben acerca del tema.*

ALGUNAS VECES

Al inicio de la clase:

*Realizo actividades para conocer lo que el alumno sabe acerca del tema.
Las estrategias de enseñanza ayudan al alumno a activar los conocimientos previos.
Considera que con las estrategias utilizadas atrae la atención, el interés de los alumnos y asegura que aprenden.
Pone en juego situaciones que requieren la participación del alumno para exponer razones si sucede tal o cual situación.
Describe cuál es el objetivo y las actividades que realizará para lograrlo.*

Durante el desarrollo

*Utiliza imágenes que le permiten al alumno comprender los contenidos del tema.
Realiza comparaciones entre dos o más objetos, ideas, etc. que le ayudan al alumno a obtener conclusiones.*

NUNCA

*Utiliza representaciones visuales como cuadros sinópticos, diagramas, cuadros comparativos, etc. que le permiten al alumno comprender la estructura lógica del contenido.
Proporciona al alumno un escrito u organizador gráfico como mapa conceptual, mapa mental, etc. que le permiten al alumno comprender la estructura lógica del contenido.*

Desempeño en el salón de clases: bien

Tabla 72

Concentrado de respuestas del docente D3 (r)

Docente D2 (r)

SIEMPRE

Al inicio de un tema:

*Realiza actividades para saber lo que el alumno sabe acerca del tema.
Las estrategias de enseñanza atraen la atención del alumno y han logrado que se interese en la materia, además que les favorecen el aprendizaje.*

Durante el desarrollo del curso

*Utiliza imágenes que le permiten al alumno comprender los contenidos del tema.
Utiliza representaciones visuales como cuadros sinópticos, diagramas, cuadros comparativos, etc. que le permiten al alumno comprender la estructura lógica del contenido.*

ALGUNAS VECES

Al inicio de la clase:

*Las estrategias de enseñanza ayudan al alumno a activar los conocimientos previos.
Inicia su clase poniendo en juego situaciones que requieren la participación del alumno para exponer razones si se da tal o cual situación.
Describe el objetivo y actividades que realizará para lograrlo.
Interactúa y dialoga con los alumnos acerca del contenido.
Otorga al alumno un escrito u organizador gráfico como mapa conceptual, mapa mental, diagrama, etc. que constituyen la información nueva por aprender.
Les da oportunidad a los alumnos de compartir con los compañeros lo que saben acerca del tema.*

Durante el desarrollo

*Realiza comparaciones entre dos o más objetos e ideas, etc. que le ayuden al alumno a obtener conclusiones.
Considera que el alumno aprende con las estrategias de enseñanza empleadas en clase.*

Desempeño en el salón de clases: bien

Por lo general, los docentes siguieron la misma línea de trabajo reflejada en el primer parcial, utilizan de alguna manera estrategias de enseñanza durante los tres momentos de la clase, sus respuestas están ubicadas en la escala cualitativa en el rango de “siempre y algunas veces”, sin embargo, resalta que el docente D2 (i) incluye respuestas en la categoría “nunca” evidenciando con ello que no emplea estrategias de enseñanza relacionadas con los organizadores gráficos, los alumnos perciben el trabajo de los docentes en el mismo sentido señalado, sin embargo, persiste la percepción negativa en torno a lo que esperan que logre el alumno, y se mantiene la percepción positiva de los alumnos.

Durante el segundo parcial se llevó a cabo la observación de clases mediante los perfiles (ver anexo 5), prevalecen algunas actitudes poco favorables por parte de los docentes, a continuación se desglosan los detalles:

Docente D1 (g): prevalecen los organizadores gráficos en sus clases así como la falta de interés en su elaboración. Resalta la forma en que el docente guía al grupo en clase, presentando el organizador incompleto y los alumnos lo complementan, algunas veces pasaron hasta el pizarrón a completar el organizador, otorgando con ello dinamismo a la clase.

Docente D2 (i): en las clases de informática el profesor siguió con el mismo proceso, usar la computadora para explicar a los alumnos quienes permanecían pasivos, detecte que el docente no hacía uso de las estrategias de enseñanza consensuadas, en las clases de inglés utilizó estrategias definidas por él mismo y continuo haciendo caso omiso de las estrategias consensadas en el equipo de trabajo colegiado.

Docente D3 (r): el trabajo previo, la dedicación y el esmero en preparar la clase se manifestaba en el despliegue de las estrategias utilizadas en clase, la motivación y la atención por parte de los alumnos persistió en este parcial. Desde el inicio de la clase era evidente que el docente se había preparado a consciencia ya que utilizaba situaciones que despertaban el interés y participación del alumno, durante el desarrollo presento organizadores gráficos y terminaba la clase realizando una retroalimentación por medio de preguntas, me sorprendía lo completo de la respuesta de los alumnos.

Los días 23 y 24 junio del 2011 se aplico el cuestionario correspondiente al tercer parcial tanto a docentes como alumnos, a continuación se presentan tanto los cuestionamientos como las respuestas.

Cuestionario para profesores, tercer parcial.

1. Antes de iniciar un tema, ¿realizó actividades para conocer lo que el alumno sabe acerca del tema y cómo lo aprendió?

Docente 1 (g)	Docente 2 (i)	Docente 3 (r)
-Algunas veces	-Siempre	-Siempre

2. ¿Considera que el alumno ha aprendido con las estrategias de enseñanza utilizadas?

Docente 1 (g)	Docente 2 (i)	Docente 3 (r)
-Algunas veces	-Algunas veces	-Siempre

3. Las estrategias de enseñanza utilizadas ¿atraen la atención hacia los contenidos del tema?

Docente 1 (g)	Docente 2 (i)	Docente 3 (r)
-Algunas veces	-Algunas veces	-Siempre

4. Las estrategias de enseñanza aplicadas ¿han logrado que el alumno se interese en la materia?

Docente 1 (g)	Docente 2 (i)	Docente 3 (r)
-Algunas veces	-Algunas veces	-Siempre

5. Las estrategias de enseñanza que emplea en clase ¿favorecen el aprendizaje del alumno?

Docente 1 (g)	Docente 2 (i)	Docente 3 (r)
-Algunas veces	-Algunas veces	-Siempre

6. Antes de iniciar un tema ¿emplea estrategias de enseñanza que le ayudan al alumno a activar los conocimientos previos acerca del tema?

Docente 1 (g)	Docente 2 (i)	Docente 3 (r)
-Siempre	-Algunas veces	-Algunas veces

7. A través del desarrollo del curso ¿inicia su clase poniendo en juego situaciones que requieran de la participación del alumno para exponer razones que contribuyan a predecir lo que sucederá si realiza tal o cual acción?

Docente 1 (g)	Docente 2 (i)	Docente 3 (r)
-Algunas veces	-Algunas veces	-Algunas veces

8. Antes de iniciar un tema nuevo o una unidad ¿describe o explica cuál es el objetivo a conseguir y que actividades realizará para lograrlo?

Docente 1 (g)	Docente 2 (i)	Docente 3 (r)
-Algunas veces	-Algunas veces	-Algunas veces

9. Antes de iniciar un tema ¿interactúa y dialoga con los alumnos acerca del tema o contenido a aprender?

Docente 1 (g)	Docente 2 (i)	Docente 3 (r)
-Algunas veces	-Siempre	-Algunas veces

10. Durante el desarrollo del curso ¿utiliza imágenes (fotografías, dibujos, pinturas) que le permiten al alumno comprender los contenidos del tema?

Docente 1 (g)	Docente 2 (i)	Docente 3 (r)
-Algunas veces	-Algunas veces	-Siempre

11. Durante el desarrollo del curso ¿utiliza representaciones visuales como cuadros sinópticos, diagramas, cuadros comparativos, mapas conceptuales, etc. que le ayuden al alumno a comprender la estructura lógica del contenido del tema?

Docente 1 (g)	Docente 2 (i)	Docente 3 (r)
-Siempre	-Nunca	-Siempre

12. Antes de iniciar un tema ¿proporciona al alumno un escrito u organizador gráfico como mapa conceptual, mapa mental, diagrama, etc., en donde aparecen los conceptos centrales que constituyen la información nueva por aprender?

Docente 1 (g)	Docente 2 (i)	Docente 3 (r)
-Siempre	-Nunca	-Algunas veces

13. Durante el desarrollo del curso ¿realiza comparaciones entre dos o más objetos, ideas, conceptos o explicaciones que le ayuden al alumno a obtener conclusiones?

Docente 1 (g)	Docente 2 (i)	Docente 3 (r)
-Algunas veces	-Siempre	-Algunas veces

14. Antes de iniciar un tema ¿da la oportunidad al alumno de compartir con sus compañeros lo que sabes acerca del tema?

Docente 1 (g)	Docente 2 (i)	Docente 3 (r)
-Algunas veces	-Algunas veces	-Algunas veces

15. ¿Cómo evaluaría su desempeño en el salón de clases?

Docente 1 (g)	Docente 2 (i)	Docente 3 (r)
-Bien	-Muy bien	-Bien

Cuestionario para alumnos, tercer parcial.

1. Antes de iniciar un tema, ¿el profesor realizó actividades para conocer lo que sabías acerca del tema y cómo lo aprendiste?

Docente 1 (g)	Docente 2 (i)	Docente 3 (r)
S= 18% AV= 64% N= 18%	S= 46% AV= 54% N= 0%	S= 73% AV= 27% N= 0%

El docente D1 (g) señala que solo algunas veces realizó actividades para conocer lo que los alumnos sabían acerca del tema, se coincide con la respuesta de los alumnos. El docente D2 (i) no coincide con la respuesta de los alumnos ya que estos manifiestan que el docente algunas veces realiza actividades para conocer lo que se sabe acerca del tema. Para el caso del docente D3 (r) la respuesta es coincidente con la de los alumnos al apuntar que siempre realiza actividades para conocer lo que se sabe a cerca del tema.

2. ¿Consideras que has aprendido con las estrategias utilizadas por el profesor?

Docente 1 (g)	Docente 2 (i)	Docente 3 (r)
S= 46% AV= 54% N= 0%	S= 64% AV= 36% N= 0%	S= 64% AV= 36% N= 0%

El docente D1 (g) coincide con los alumnos al señalar que algunas veces aprenden con las estrategias de enseñanza utilizadas por el docente. Los alumnos indican que siempre aprenden con las estrategias utilizadas por el docente D2 (i), sin embargo, el docente precisa que solo aprenden algunas veces; en relación al docente D3 (r) se coincide con la respuesta de los alumnos al marcar que siempre aprenden.

3. Las estrategias enseñanza utilizadas por el profesor ¿atraen tu atención hacia los contenidos del tema?

Docente 1 (g)	Docente 2 (i)	Docente 3 (r)
---------------	---------------	---------------

S= 27% AV= 73% N= 0%	S= 36% AV= 64% N= 0%	S= 64% AV= 36% N= 0%
----------------------------	----------------------------	----------------------------

Los docentes D1 (g) y D2 (i) apuntan que algunas veces las estrategias de enseñanza utilizadas atraen la atención de los alumnos hacia los contenidos del tema y así lo perciben los alumnos. Para el caso del docente D3 (r) indica que siempre atrae la atención de los alumnos hacia los contenidos y efectivamente así lo aprecian los alumnos.

4. Las estrategias aplicadas por el profesor ¿han logrado que te intereses en la materia?

Docente 1 (g)	Docente 2 (i)	Docente 3 (r)
S= 27% AV= 55% N= 18%	S= 45% AV= 56% N= 0%	S= 82% AV= 18% N= 0%

Los docente D1 (g) y D2 (i) coinciden con la respuesta de los alumnos al señalar que algunas veces las estrategias de enseñanza logran que el alumno se interese en la materia, el docente D3 (r) hace notar que siempre logra que el alumno se interese en la materia con las estrategias que utiliza en clase, los alumnos lo resaltan de esta manera.

5. Las estrategias de enseñanza que emplea el profesor en clase ¿favorecen tu aprendizaje?

Docente 1 (g)	Docente 2 (i)	Docente 3 (r)
S= 45% AV= 55% N= 0%	S= 46% AV= 54% N= 0%	S= 64% AV= 36% N= 0%

Los alumnos indican que las estrategias de enseñanza utilizadas por los docentes D1 (g) y D2 (i) algunas veces les favorece el aprendizaje, los docentes coinciden con esta respuesta. Para el docente D3 (r) los alumnos aprecian que siempre les favorece el aprendizaje las estrategias de enseñanza utilizadas en clase.

6. Antes de iniciar un tema ¿el profesor emplea estrategias de enseñanza que te ayudan a activar los conocimientos que sabes acerca del tema?

Docente 1 (g)	Docente 2 (i)	Docente 3 (r)
S= 18% AV= 64% N= 18%	S= 73% AV= 27% N= 0%	S= 73% AV= 27% N= 0%

El docente D1 (g) hace notar que siempre emplea estrategias que le ayudan al alumno a activar los conocimientos previos, sin embargo, los alumnos indican que solo lo hace algunas veces; los docentes D2 (i) y D3 (r) que algunas veces utilizan estrategias de enseñanza para activar los conocimientos previo, los alumnos señalan que siempre realizan esta actividad.

7. A través del desarrollo del curso ¿el profesor inicia su clase poniendo en juego situaciones que requieran de tu participación para exponer razones que predigan lo que sucederá si realizas tal o cual acción?

Docente 1 (g)	Docente 2 (i)	Docente 3 (r)
S= 18% AV= 64% N= 18%	S= 46% AV= 36% N= 18%	S= 36% AV= 54% N= 10%

Los tres docentes D1 (g), D2 (i) y D3 (r) subrayan que algunas veces inician la clase poniendo en juego situaciones que requieren la participación del alumno para exponer razones que predigan lo que sucederá si realiza tal o cual acción, los alumnos lo perciben así solo para el docente D1 (g) y D3 (r), para el caso del docente D2 (i) los alumnos indican que siempre realiza tal actividad.

8. Antes de iniciar un tema nuevo o una unidad ¿el profesor describe o explica cuál es el objetivo a conseguir y que actividades realizará para lograrlo?

Docente 1 (g)	Docente 2 (i)	Docente 3 (r)
S= 36% AV= 54% N= 10%	S= 64% AV= 36% N= 0%	S= 90% AV= 10% N= 0%

Los tres docentes destacan que algunas veces al iniciar un tema describen cual es el objetivo y que actividades realizaran para lograrlo, los alumnos coinciden solo con el docente D1 (g), y resaltan el trabajo que realizan los docentes D2 (i) y D3 (r) al indicar que siempre les mencionan los objetivos y las actividades para lograrlo.

9. Antes de iniciar un tema ¿el profesor interactúa y dialoga acerca del tema o contenido a aprender?

Docente 1 (g)	Docente 2 (i)	Docente 3 (r)
S= 36% AV= 54% N= 10%	S= 72% AV= 28% N= 0%	S= 90% AV= 10% N= 0%

Los docentes D1 (g) y D3 (r) manifiestan que sólo algunas veces dialogan e interactúan con los alumnos sobre el tema en curso, la respuesta de los alumnos sólo

coincide con el docente D1 (g), y, exaltan el trabajo del docente D2 (i) y D3 (r) al indicar que siempre realizan dicha actividad.

10. Durante el desarrollo del curso ¿el profesor utiliza imágenes (fotografías, dibujos, pinturas) que te permiten comprender los contenidos del tema?

Docente 1 (g)	Docente 2 (i)	Docente 3 (r)
S= 18% AV= 54% N= 28%	S= 54% AV= 28% N= 18%	S= 54% AV= 46% N= 0%

El docente D1 (g) indica que algunas veces utiliza imágenes para que el alumno comprenda los contenidos del tema, los alumnos lo apuntan igual. El docente D2 (i) evidencia que algunas veces utiliza esta estrategia, los alumnos señalan que siempre los hace; en el caso del docente D3 (r) coincide con la respuesta de los alumnos ya que ambos marcan que siempre realiza esta actividad.

11. Durante el desarrollo del curso ¿el profesor utiliza representaciones visuales como cuadro sinópticos, diagramas, cuadros comparativos, mapas conceptuales, etc.) que te ayudan a comprender la estructura lógica del contenido del tema?

Docente 1 (g)	Docente 2 (i)	Docente 3 (r)
S= 55% AV= 45% N= 0%	S= 46% AV= 36% N= 18%	S= 36% AV= 64% N= 0%

Los docentes D1 (g) y D3 (r) manifiestan que siempre utilizan representaciones visuales en clase, los alumnos coinciden con el docente D1 (g), en el caso del docente D3 (r) los alumnos perciben que solo algunas veces utiliza dichas representaciones. El docente

D2 (i) indica que nunca utiliza representaciones visuales, aquí llama la atención que la mayoría de los alumnos revelan que si emplea dichas representaciones en clase.

12. Antes de iniciar un tema ¿el profesor te proporciona un escrito u organizador gráfico como mapa conceptual, mapa mental, diagrama, etc., en donde aparecen los conceptos centrales que constituyen la información nueva por aprender?

Docente 1 (g)	Docente 2 (i)	Docente 3 (r)
S= 36% AV= 46% N= 18%	S= 55% AV= 18% N= 27%	S= 46% AV= 54% N= 0%

El docente D1 (g) indica que siempre utiliza un escrito u organizador gráfico al iniciar un tema, los alumnos señalan que solo lo hace algunas veces; el docente D2 (i) informa que nunca utiliza organizadores gráficos al iniciar la clase, un 55% alumnos señalan que siempre los utiliza; el docente D3 (r) coincide con los alumnos al evidenciar que solo algunas veces hace unos de organizadores gráficos.

13. Durante el desarrollo del curso ¿el profesor realiza comparaciones entre dos o más objetos, ideas, conceptos o explicaciones que te ayuden a obtener conclusiones?

Docente 1 (g)	Docente 2 (i)	Docente 3 (r)
S= 0% AV= 73% N= 27%	S= 18% AV= 83% N= 0%	S= 46% AV= 54% N= 0%

Los docentes D1 (g) y D3 (r) coinciden con los alumnos que sólo algunas veces realizan comparaciones que les permiten obtener conclusiones, el docente D2 (i) expone

que siempre realiza comparaciones, los alumnos no coinciden ya que aclaran que solo algunas veces realiza dichas comparaciones.

14. Antes de iniciar un tema ¿el profesor te da la oportunidad de compartir con tus compañeros lo que sabes acerca del tema?

Docente 1 (g)	Docente 2 (i)	Docente 3 (r)
S= 28% AV= 36% N= 36	S= 55% AV= 45% N= 0%	S= 64% AV= 36% N= 0%

Los tres docentes expresan que algunas veces les dan la oportunidad a los alumnos de compartir con sus compañeros lo que saben acerca del tema, los alumnos sólo coinciden con el docente D1 (g); para el caso de los docentes D2 (i) y D3 (r) los alumnos perciben que siempre les dan dicha oportunidad, por tanto no hay coincidencia.

15. ¿Cómo evaluarías el desempeño de tu profesor?

Docente 1 (g)	Docente 2 (i)	Docente 3 (r)
A=0% B= 46% MB= 36% E= 18%	A= 0% B= 18% MB= 46% E= 36%	A= 0% B= 36% MB= 64% E= 0%

Los alumnos perciben el desempeño de los docentes como “Bien” para el docente D1 (g), como “Muy Bien” para los docentes D2 (i) y D3 (r); solo se coincide con la percepción del docente D1 (g) y del docente D2 (i); en el caso del docente D3 (r) se evalúa con un desempeño “Bien” y los alumnos lo perciben como “Muy Bien”.

Comentarios, tercer parcial.

Las respuestas de los docentes a cada una de las preguntas que conforman el cuestionario en relación al uso de las estrategias de enseñanza en la impartición de clases se desglosan en las siguientes tablas:

Tabla 73

Concentrado de respuestas del docente D1 (g)

Docente D1 (g)

SIEMPRE

Al iniciar un tema

Emplea estrategias de enseñanza para activar conocimientos previos.

Utiliza representaciones visuales que le ayudan al alumno a comprender la estructura lógica del contenido del tema.

Proporciona un escrito y organizador gráfico que constituyen la información nueva por aprender.

ALGUNAS VECES

Al iniciar un tema

Realizó actividades para conocer los que los alumnos sabían acerca del tema.

Las estrategias de enseñanza utilizadas atraen la atención, el interés y favorecen el aprendizaje del alumno.

Pone situaciones que requieren de la participación del alumno para exponer razones si sucede tal o cual acción.

Describe cuál es el objetivo así como las actividades para lograrlo.

Interactúa y dialoga con los alumnos para conocer lo que saben acerca del tema.

Da la oportunidad a los alumnos de compartir con los compañeros lo que saben acerca del tema.

Durante el desarrollo

Utiliza imágenes que le permitan al alumno comprender los contenidos del tema.

Realiza comparaciones entre dos o más objetos o ideas que le ayudan al alumno a obtener conclusiones.

Desempeño en el salón de clases: bien

Tabla 74

Concentrado de respuestas del docente D2 (i)

Docente D2 (i)

SIEMPRE

Al iniciar un tema

*Realiza actividades para conocer lo que los alumnos saben acerca del tema.
Interactúa y dialoga con los alumnos acerca del tema o contenido.*

ALGUNAS VECES

Al iniciar un tema

Las estrategias de enseñanza que utiliza el docente atraen la atención e interés del alumno además de favorecer el aprendizaje.

Emplea estrategias de enseñanza para detectar los conocimientos previos.

Describe el objetivo y explica las actividades que realizara para lograrlo.

Da la oportunidad al alumno de compartir con sus compañeros lo que saben acerca del tema.

Durante el desarrollo

Pone en juego situaciones que requieren la participación del alumno para exponer razones si sucede tal o cual acción.

Utiliza imágenes que le ayudan al alumno a comprender los contenidos del tema.

Realiza comparaciones entre objetos e ideas que le ayudan al alumno a obtener conclusiones.

NUNCA

Al iniciar un tema

Nunca proporciona al alumno un escrito u organizador gráfico en donde aparecen los conceptos centrales que constituyen la información nueva por aprender.

Durante el desarrollo

Nunca utiliza representaciones visuales que le ayuden al alumno a comprender la estructura lógica del contenido del tema.

Desempeño en el salón de clases: Muy bien

Tabla 75

Concentrado de respuestas del docente D3 (r)

Docente D3 (r)

SIEMPRE

Al iniciar un tema

Realiza actividades para saber lo que el alumno sabe acerca del tema.

Las estrategias de enseñanza empleadas atraen el interés y la atención además de que favorecen el aprendizaje.

Durante el desarrollo

Utiliza imágenes que le permiten al alumno comprender los contenidos del tema.

Utiliza representaciones visuales que le ayudan al alumno a comprender la estructura lógica de los

contenidos.

ALGUNAS VECES

Al iniciar un tema:

Las estrategias de enseñanza utilizadas le ayudan al alumno a activar los conocimientos previos acerca del tema.

Pone en juego situaciones que le permiten al alumno exponer razones que contribuyen a predecir lo que sucederá si se realiza tal o cual acción.

Algunas veces explica cuál es el objetivo a conseguir y las actividades que realizara para lograrlo.

Interactúa y dialoga con los alumnos acerca del tema o contenido a aprender.

Proporciona a los alumnos un escrito u organizador gráfico dónde aparecen los conceptos centrales que constituyen la información nueva por aprender.

Da la oportunidad a los alumnos de compartir con sus compañeros lo que saben acerca del tema.

Durante el desarrollo

Realiza comparaciones entre objetos e ideas que le ayuden al alumno a obtener conclusiones.

Desempeño en el salón de clases: bien

Por lo general los docentes siguieron la misma línea de trabajo reflejada en el primer y segundo parcial, utilizan de alguna manera estrategias de enseñanza durante los tres momentos de la clase, sus respuestas están ubicadas en la escala cualitativa en el rango de “siempre y algunas veces”, sin embargo, resalta que el docente D2 (i) incluye respuestas en la categoría “nunca” evidenciando con ello que no emplea estrategias de enseñanza relacionadas con los organizadores gráficos, los alumnos perciben el trabajo de los docentes en el mismo sentido señalado, sin embargo, persiste la percepción negativa en torno a lo que esperan que logre el alumno, y se mantiene la percepción positiva de los alumnos.

Durante el tercer parcial se llevó a cabo la observación de clases mediante los perfiles (ver anexo 5), prevalecen algunas actitudes poco favorables por parte de los docentes, a continuación se desglosan los detalles:

Docente D1 (g): prevalecen los organizadores gráficos en sus clases así como la falta de interés en su elaboración. Resalta la forma en que el docente guía al grupo en clase, presentando el organizador incompleto y los alumnos llenan los espacios vacíos, algunas

veces pasaron hasta el pizarrón a completar el organizador, otorgando con ello dinamismo a la clase.

Docente D2 (i): en las clases de informática el profesor siguió con el mismo proceso, usar la computadora para explicar a los alumnos quienes permanecían pasivos, detecte que el docente no hacía uso de las estrategias de enseñanza consensuadas, en las clases de inglés utilizó estrategias definidas por él mismo y continuo haciendo caso omiso de las estrategias consensadas en el equipo de trabajo colegiado.

Docente D3 (r): el trabajo previo, la dedicación y el esmero en preparar la clase se manifestaba en el despliegue de las estrategias utilizadas en clase, la motivación y la atención por parte de los alumnos persistió en este parcial. Desde el inicio de la clase era evidente que el docente se había preparado a consciencia ya que utilizaba situaciones que despertaban el interés y participación del alumno, durante el desarrollo presento organizadores gráficos y terminaba la clase realizando una retroalimentación por medio de preguntas, me sorprendía lo completo de la respuesta de los alumnos.

Comentarios generales

Los docentes utilizaron estrategias de enseñanza de las cuatro categorías señaladas en el Capítulo V referente a la revisión de la literatura, sin embargo, el docente D3 (r) destaco por utilizar más estrategias, empleó la actividad focal introductoria, lluvia de ideas, imágenes, organizadores gráficos, analogías y la enunciación de objetivos; le sigue el docente D1 (g) quién también utilizó de alguna manera estrategias de enseñanza de las tres categorías mencionadas, se centra en mapas conceptuales y el diálogo, y, ocasionalmente trabajó con imágenes; en lo que respecta al docente D2 (i) esporádicamente utilizó un mapa

mental, las presentaciones electrónicas eran frecuentes lo cual implica el uso de imágenes o ilustraciones así como el dialogo e interacción con los alumnos, sin embargo, y de manera general hizo caso omiso de las estrategias de enseñanza consensadas en el equipo de trabajo. Resalta la percepción positiva de los docentes y alumnos en relación al aprendizaje de los alumnos derivado del uso de las estrategias de enseñanza.

Las observaciones en clases plasmadas en los perfiles concuerdan con los aspectos señalados en el párrafo anterior, con ello se concluye que los docentes, organizados de mayor a menor uso de estrategias, se enlistan de la siguiente manera: D3 (r), D1 (g) y D2 (i). Este referente conduce a detectar el grado de compromiso adquirido por parte de los docentes para aplicar las estrategias de enseñanza, así como el tiempo dedicado a la planeación de su clase.

Al iniciar con la aplicación de la propuesta se entregó y revisó con los docentes el inventario de estrategias, contestaron un cuestionario en relación a ello, mostraron agrado y señalaron que no tendrían problemas para su aplicación; el docente D3 (r) mostró que estaba consciente del alcance en el uso en clase de las estrategias de enseñanza al señalar que la planeación llevaría más tiempo debido a la falta de costumbre en la utilización de las mismas.

Resultados

Este apartado contiene los resultados obtenidos una vez aplicada la propuesta de intervención, ello conduce a la descripción y comprensión de la realidad estudiada, enmarcada en la pregunta de investigación: Mediante el trabajo colegiado entre

Coordinador del Plantel y los docentes del EMSaD 21 de J. Agustín Castro, ¿qué estrategias de enseñanza pueden implementarse para mejorar el promedio escolar?

Primeramente se desglosa por alumno los promedios obtenidos durante el tercer semestre en cada una de las materias, luego lo contrastamos con los resultados obtenidos en las materias que cursaron en cuarto semestre durante el cual se aplicaron las estrategias de enseñanza consensadas, a la luz de ello se realiza la evaluación de la propuesta con el fin de detectar si se logro el objetivo esperado: incrementar el promedio escolar.

Para extraer resultados se tomo en cuenta las materias que tienen secuencia en el semestre contiguo, y en relación a las materias que conforman la especialidad no se toman en cuenta para el análisis individual debido a que dichas materias son evaluadas por el propio docente y, por lo general, no hay reprobados y existen buenas calificaciones, sin embargo, se consideran para calcular el promedio general del semestre.

Tabla 76
Calificaciones tercer semestre A1

ALUMNOS A1	
ASIGNATURA	CALIFICACIÓN
<i>MATEMÁTICAS III</i>	6
<i>BIOLOGÍA I</i>	6
<i>FÍSICA I</i>	6
<i>HISTORIA DE MÉXICO II</i>	7
<i>LITERATURA I</i>	7
<i>LAE III</i>	6
<i>ESTRUCTURA SOCIOECONÓMICA DE MÉXICO</i>	8
<i>DIFERENCIAR FUNCIONES DEL SISTEMA OPERATIVO</i>	8
PROMEDIO	6.75

Tabla 77.

Calificaciones cuarto semestre A1

ALUMNOS A1	
ASIGNATURA	CALIFICACIÓN
<i>MATEMÁTICAS IV</i>	7
<i>BIOLOGÍA II</i>	8
<i>FÍSICA II</i>	7
<i>LITERATURA I</i>	7
<i>LAE IV</i>	8
<i>ESTRUCTURA SOCIOECONÓMICA DE MÉXICO</i>	7
<i>RESGUARDAR Y ELABORAR DOCUMENTOS ELECTRÓNICOS</i>	8
<i>DESARROLLAR DOCUMENTOS ELECTRÓNICOS</i>	9
PROMEDIO	7.63

El alumno A1 incremento en 0.88 decimas su promedio general del semestre, es decir, pasó de tener un promedio de 6.75 a 7.63. Al revisar las asignaturas de manera individual obtenemos que Matemáticas incremento 1 punto, biología dos puntos, Física 1 punto e Inglés (LAE) dos puntos; se mantiene igual la asignatura de Literatura y hay decremento en Estructura Socioeconómica de México.

Tabla 78

Calificaciones tercer semestre A2

ALUMNOS A2	
ASIGNATURA	CALIFICACIÓN
<i>MATEMÁTICAS III</i>	6
<i>BIOLOGÍA I</i>	7
<i>FÍSICA I</i>	6
<i>HISTORIA DE MÉXICO II</i>	7
<i>LITERATURA I</i>	8
<i>LAE III</i>	7
<i>ESTRUCTURA SOCIOECONÓMICA DE MÉXICO</i>	6
<i>DIREFENCIAR FUNCIONES DEL SISTEMA OPERATIVO</i>	7
PROMEDIO	6.75

Tabla 79
Calificaciones cuarto semestre A2

ALUMNOS A2	
ASIGNATURA	CALIFICACIÓN
<i>MATEMÁTICAS IV</i>	6
<i>BIOLOGÍA II</i>	7
<i>FÍSICA II</i>	7
<i>LITERATURA I</i>	7
<i>LAE IV</i>	7
<i>ESTRUCTURA SOCIOECONÓMICA DE MÉXICO</i>	6
<i>RESGUARDAR Y ELABORAR DOCUMENTOS ELECTRÓNICOS</i>	7
<i>DESARROLLAR DOCUMENTOS ELECTRÓNICOS</i>	8
PROMEDIO	6.88

El alumno A2 incremento en 0.13 decimas su promedio general del semestre, pasó de tener un promedio en tercer semestre de 6.75 a un 6.88 para cuarto semestre. De manera individual, se incrementa física en un punto; se mantienen con el mismo promedio Matemáticas, Biología, Inglés y Estructura Socioeconómica de México; sólo decremento Literatura.

Tabla 80
Calificaciones tercer semestre A3

ALUMNOS A3	
ASIGNATURA	CALIFICACIÓN
<i>MATEMÁTICAS III</i>	6
<i>BIOLOGÍA I</i>	7
<i>FÍSICA I</i>	6
<i>HISTORIA DE MÉXICO II</i>	7
<i>LITERATURA I</i>	7
<i>LAE III</i>	7
<i>ESTRUCTURA SOCIOECONÓMICA DE MÉXICO</i>	6
<i>DIREFENCIAR FUNCIONES DEL SISTEMA OPERATIVO</i>	7
PROMEDIO	6.63

Tabla 81
Calificaciones cuarto semestre A3

ALUMNOS A3	
ASIGNATURA	CALIFICACIÓN
<i>MATEMÁTICAS IV</i>	7
<i>BIOLOGÍA II</i>	7
<i>FÍSICA II</i>	6
<i>LITERATURA I</i>	7
<i>LAE IV</i>	8
<i>ESTRUCTURA SOCIOECONÓMICA DE MÉXICO</i>	6
<i>RESGUARDAR Y ELABORAR DOCUMENTOS ELECTRÓNICOS</i>	8
<i>DESARROLLAR DOCUMENTOS ELECTRÓNICOS</i>	8
PROMEDIO	7.13

El alumno A3 incremento en 0.5 decimas su promedio general por semestre, avanza de un 6.63 en tercer semestre a un 7.13 en cuarto semestre. De manera individual se incrementaron los promedios de las materias de Matemáticas e inglés en un punto respectivamente; se mantiene el promedio de Biología, Física, Literatura y Estructura Socioeconómica de México; en este caso no se presentan decrementos.

Tabla 82
Calificaciones tercer semestre A4

ALUMNOS A4	
ASIGNATURA	CALIFICACIÓN
<i>MATEMÁTICAS III</i>	6
<i>BIOLOGÍA I</i>	7
<i>FÍSICA I</i>	7
<i>HISTORIA DE MÉXICO II</i>	8
<i>LITERATURA I</i>	8
<i>LAE III</i>	6
<i>ESTRUCTURA SOCIOECONÓMICA DE MÉXICO</i>	7
<i>DIREFENCIAR FUNCIONES DEL SISTEMA OPERATIVO</i>	8
PROMEDIO	7.13

Tabla 83
Calificaciones cuarto semestre A4

ALUMNOS A4	
ASIGNATURA	CALIFICACIÓN
<i>MATEMÁTICAS IV</i>	7
<i>BIOLOGÍA II</i>	8
<i>FÍSICA II</i>	7
<i>LITERATURA I</i>	8
<i>LAE IV</i>	9
<i>ESTRUCTURA SOCIOECONÓMICA DE MÉXICO</i>	7
<i>RESGUARDAR Y ELABORAR DOCUMENTOS ELECTRÓNICOS</i>	8
<i>DESARROLLAR DOCUMENTOS ELECTRÓNICOS</i>	8
PROMEDIO	7.75

El promedio de cuarto semestre supera al promedio de tercer semestre en 0.62 decimas; de manera individual se incrementa Matemáticas, Biología e Inglés (LAE) en 1, 1 y 3 puntos respectivamente; se mantienen en el mismo promedio Física, Literatura y Estructura Socioeconómica de México; en este caso no hubo decrementos.

Tabla 84
Calificaciones tercer semestre A5

ALUMNOS A5	
ASIGNATURA	CALIFICACIÓN
<i>MATEMÁTICAS III</i>	7
<i>BIOLOGÍA I</i>	6
<i>FÍSICA I</i>	6
<i>HISTORIA DE MÉXICO II</i>	7
<i>LITERATURA I</i>	7
<i>LAE III</i>	8
<i>ESTRUCTURA SOCIOECONÓMICA DE MÉXICO</i>	6
<i>DIREFENCIAR FUNCIONES DEL SISTEMA OPERATIVO</i>	7
PROMEDIO	6.75

Tabla 85

Calificaciones cuarto semestre A5

ALUMNOS A5	
ASIGNATURA	CALIFICACIÓN
<i>MATEMÁTICAS IV</i>	7
<i>BIOLOGÍA II</i>	8
<i>FÍSICA II</i>	7
<i>LITERATURA I</i>	8
<i>LAE IV</i>	8
<i>ESTRUCTURA SOCIOECONÓMICA DE MÉXICO</i>	6
<i>RESGUARDAR Y ELABORAR DOCUMENTOS ELECTRÓNICOS</i>	8
<i>DESARROLLAR DOCUMENTOS ELECTRÓNICOS</i>	8
PROMEDIO	7.5

Se incremento el promedio de cuarto semestre con respecto al de tercer semestre en 0.75 decimas, es decir, paso de 6.75 a 7.5; de manera individual incremento la materia de Biología en 2 puntos, Física y Literatura en un punto respectivamente; se mantiene el promedio de Matemáticas, Inglés (LAE) y Estructura Socioeconómica de México; no se presentan decrementos.

Tabla 86.

Calificaciones tercer semestre A6

ALUMNOS A6	
ASIGNATURA	CALIFICACIÓN
<i>MATEMÁTICAS III</i>	8
<i>BIOLOGÍA I</i>	8
<i>FÍSICA I</i>	8
<i>HISTORIA DE MÉXICO II</i>	9
<i>LITERATURA I</i>	10
<i>LAE III</i>	7
<i>ESTRUCTURA SOCIOECONÓMICA DE MÉXICO</i>	10
<i>DIREFENCIAR FUNCIONES DEL SISTEMA OPERATIVO</i>	10
PROMEDIO	8.75

Tabla 87
Calificaciones cuarto semestre A6

ALUMNOS A6	
ASIGNATURA	CALIFICACIÓN
<i>MATEMÁTICAS IV</i>	8
<i>BIOLOGÍA II</i>	9
<i>FÍSICA II</i>	9
<i>LITERATURA I</i>	9
<i>LAE IV</i>	9
<i>ESTRUCTURA SOCIOECONÓMICA DE MÉXICO</i>	8
<i>RESGUARDAR Y ELABORAR DOCUMENTOS ELECTRÓNICOS</i>	10
<i>DESARROLLAR DOCUMENTOS ELECTRÓNICOS</i>	10
PROMEDIO	9

El alumno A6 pasó de contar con un promedio de 8.75 en tercer semestre a un 9 en cuarto semestre, lo que significa que sólo incremento 0.25 decimas; al realizar un análisis por materia se observa que se incrementa Biología, Física e Inglés (LAE) en 1, 1 y 2 puntos respectivamente; se mantiene el promedio de Matemáticas y existe decremento en Literatura y Estructura Socioeconómica de México en 1 y 2 puntos respectivamente.

Tabla 88
Calificaciones tercer semestre A7

ALUMNOS A7	
ASIGNATURA	CALIFICACIÓN
<i>MATEMÁTICAS III</i>	6
<i>BIOLOGÍA I</i>	7
<i>FÍSICA I</i>	7
<i>HISTORIA DE MÉXICO II</i>	8
<i>LITERATURA I</i>	8
<i>LAE III</i>	7
<i>ESTRUCTURA SOCIOECONÓMICA DE MÉXICO</i>	8
<i>DIREFENCIAR FUNCIONES DEL SISTEMA OPERATIVO</i>	8
PROMEDIO	7.38

Tabla 89
Calificaciones cuarto semestre A7

ALUMNOS A7	
ASIGNATURA	CALIFICACIÓN
<i>MATEMÁTICAS IV</i>	8
<i>BIOLOGÍA II</i>	8
<i>FÍSICA II</i>	8
<i>LITERATURA I</i>	8
<i>LAE IV</i>	8
<i>ESTRUCTURA SOCIOECONÓMICA DE MÉXICO</i>	7
<i>RESGUARDAR Y ELABORAR DOCUMENTOS ELECTRÓNICOS</i>	7
<i>DESARROLLAR DOCUMENTOS ELECTRÓNICOS</i>	9
PROMEDIO	7.88

El alumno A7 incremento en 0.5 decimas su promedio de tercer semestre, es decir, paso de un 7.38 a 7.88 en cuarto semestre. De manera individual se incrementa los promedios de Matemáticas en 2 puntos, Biología en 1 punto, Física en 1 punto e Inglés (LAE) en 1 punto. En este caso sólo se mantiene el promedio de Literatura y hay decremento en Estructura Socioeconómica de México.

Tabla 90
Calificaciones tercer semestre A8

ALUMNOS A8	
ASIGNATURA	CALIFICACIÓN
<i>MATEMÁTICAS III</i>	6
<i>BIOLOGÍA I</i>	7
<i>FÍSICA I</i>	6
<i>HISTORIA DE MÉXICO II</i>	8
<i>LITERATURA I</i>	8
<i>LAE III</i>	7
<i>ESTRUCTURA SOCIOECONÓMICA DE MÉXICO</i>	7
<i>DIREFENCIAR FUNCIONES DEL SISTEMA OPERATIVO</i>	9
PROMEDIO	7.25

Tabla 91

Calificaciones cuarto semestre A8

ALUMNOS A8	
ASIGNATURA	CALIFICACIÓN
<i>MATEMÁTICAS IV</i>	8
<i>BIOLOGÍA II</i>	8
<i>FÍSICA II</i>	7
<i>LITERATURA I</i>	8
<i>LAE IV</i>	8
<i>ESTRUCTURA SOCIOECONÓMICA DE MÉXICO</i>	7
<i>RESGUARDAR Y ELABORAR DOCUMENTOS ELECTRÓNICOS</i>	9
<i>DESARROLLAR DOCUMENTOS ELECTRÓNICOS</i>	10
PROMEDIO	8.13

El promedio general del cuarto semestre tiene un incremento de 0.88 decimas con respecto al promedio de tercer semestre; se incrementa Matemáticas, Biología, Física e Inglés (LAE) en 2, 1, 1 y 1 punto respectivamente; se mantiene Literatura y Estructura Socioeconómica de México; para este caso no se muestran decrementos.

Tabla 92

Calificaciones tercer semestre A9

ALUMNOS A9	
ASIGNATURA	CALIFICACIÓN
<i>MATEMÁTICAS III</i>	7
<i>BIOLOGÍA I</i>	8
<i>FÍSICA I</i>	6
<i>HISTORIA DE MÉXICO II</i>	7
<i>LITERATURA I</i>	7
<i>LAE III</i>	7
<i>ESTRUCTURA SOCIOECONÓMICA DE MÉXICO</i>	8
<i>DIREFENCIAR FUNCIONES DEL SISTEMA OPERATIVO</i>	9
PROMEDIO	7.38

Tabla 93
Calificaciones cuarto semestre A9

ALUMNOS A9	
ASIGNATURA	CALIFICACIÓN
<i>MATEMÁTICAS IV</i>	7
<i>BIOLOGÍA II</i>	8
<i>FÍSICA II</i>	8
<i>LITERATURA I</i>	7
<i>LAE IV</i>	8
<i>ESTRUCTURA SOCIOECONÓMICA DE MÉXICO</i>	7
<i>RESGUARDAR Y ELABORAR DOCUMENTOS ELECTRÓNICOS</i>	8
<i>DESARROLLAR DOCUMENTOS ELECTRÓNICOS</i>	8
PROMEDIO	7.63

Para este caso hay un incremento del promedio de cuarto semestre de 0.25 décimas con respecto al promedio de tercer semestre. De manera individual se incrementa Física e Inglés (LAE) en 2 y 1 punto respectivamente. Se mantienen los promedios de Matemáticas, Biología y Literatura; hay un decremento en Estructura Socioeconómica de México.

Tabla 94
Calificaciones tercer semestre A10

ALUMNOS A10	
ASIGNATURA	CALIFICACIÓN
<i>MATEMÁTICAS III</i>	6
<i>BIOLOGÍA I</i>	6
<i>FÍSICA I</i>	6
<i>HISTORIA DE MÉXICO II</i>	8
<i>LITERATURA I</i>	8
<i>LAE III</i>	6
<i>ESTRUCTURA SOCIOECONÓMICA DE MÉXICO</i>	7
<i>DIREFENCIAR FUNCIONES DEL SISTEMA OPERATIVO</i>	7
PROMEDIO	6.75

Tabla 95

Calificaciones cuarto semestre A10

ALUMNOS A10	
ASIGNATURA	CALIFICACIÓN
<i>MATEMÁTICAS IV</i>	6
<i>BIOLOGÍA II</i>	8
<i>FÍSICA II</i>	6
<i>LITERATURA I</i>	7
<i>LAE IV</i>	7
<i>ESTRUCTURA SOCIOECONÓMICA DE MÉXICO</i>	6
<i>RESGUARDAR Y ELABORAR DOCUMENTOS ELECTRÓNICOS</i>	7
<i>DESARROLLAR DOCUMENTOS ELECTRÓNICOS</i>	7
PROMEDIO	6.75

El alumno A10 mantiene igual los promedios de tercer y cuarto semestre, en este caso se incrementaron los promedios de Biología en 2 puntos e Inglés (LAE) en 1 punto; se mantiene el promedio de Matemáticas y Física; se decrementan Literatura y Estructura Socioeconómica de México.

Tabla 96

Calificaciones tercer semestre A11

ALUMNOS A11	
ASIGNATURA	CALIFICACIÓN
<i>MATEMÁTICAS III</i>	7
<i>BIOLOGÍA I</i>	7
<i>FÍSICA I</i>	6
<i>HISTORIA DE MÉXICO II</i>	8
<i>LITERATURA I</i>	8
<i>LAE III</i>	7
<i>ESTRUCTURA SOCIOECONÓMICA DE MÉXICO</i>	7
<i>DIREFENCIAR FUNCIONES DEL SISTEMA OPERATIVO</i>	8
PROMEDIO	7.25

Tabla 97
Calificaciones cuarto semestre A11

ALUMNOS A11	
ASIGNATURA	CALIFICACIÓN
<i>MATEMÁTICAS IV</i>	7
<i>BIOLOGÍA II</i>	7
<i>FÍSICA II</i>	8
<i>LITERATURA I</i>	8
<i>LAE IV</i>	8
<i>ESTRUCTURA SOCIOECONÓMICA DE MÉXICO</i>	7
<i>RESGUARDAR Y ELABORAR DOCUMENTOS</i>	8
<i>DESARROLLAR DOCUMENTOS ELECTRÓNICOS</i>	8
PROMEDIO	7.63

El alumno A11 incremento el promedio del cuarto semestre en 0.38 décimas con respecto al promedio del tercer semestre. El análisis individual por materia indica que sólo en dos de ellas se incremento su promedio, Física e Inglés (LAE) en 2 y 1 punto respectivamente. Se mantienen con el mismo promedio las materias de Matemáticas, Biología, Literatura y Estructura Socioeconómica de México. No se presenta ningún decremento.

Recordemos que la hipótesis de acción planteada como guía de la propuesta de intervención fue “La implementación de estrategias de enseñanza utilizando como marco el trabajo colegiado entre Coordinador del Plantel y docentes del EMSaD 21 incrementa el nivel de aprovechamiento escolar de los estudiantes”, los resultados descritos demuestran, por tanto, que la hipótesis de acción es aceptada.

Evaluación de la propuesta

Terminado el proceso de aplicación de la propuesta de intervención ha llegado el momento de evaluar los resultados obtenidos con la finalidad de conocer si se logro el objetivo esperado, “incrementar el promedio escolar de los alumnos de la generación 2009 -2012 del Emsad 21 mediante la aplicación de estrategias de enseñanza”.

Contrasté los resultados obtenidos en cada una de las acciones que constituyeron la propuesta de intervención con el objetivo propuesto, así se generaron las condiciones para evaluar la implementación del plan de acción y estructurar las conclusiones.

La primera acción de la propuesta “*revisión de las estrategias de enseñanza*” cuyo objetivo era revisar cada una de ellas para detectar posibles efectos que pudieran generar algún cambio. El resultado evidencia que ningún docente tendría problemas al aplicar las estrategias y se resalta que la planeación de clase llevará más tiempo debido a la falta de costumbre en el uso de las estrategias. Por tanto, esta acción refleja resultados positivos.

La segunda acción denominada “*Consensar las técnicas para supervisar la aplicación de estrategias*”, cuyo objetivo fue rescatar las técnicas que utilizaría como investigador para supervisar la aplicación de estrategias. El resultado fue positivo ya que se consensó el diario de campo, utilización de perfiles, cuestionario estructurado para profesores y alumnos. En esta acción no se presentaron fallas en su implementación.

La tercera acción señala la “*definición de momentos para aplicar técnicas de supervisión*”, esta acción encierra el objetivo a lograr. El resultado, en este caso, indica que los docentes limitaron el número de visitas a la semana, por ello se realizaba la supervisión sólo dos veces, además de aplicar un cuestionario al termino de cada parcial; sin embargo, considero se logró el objetivo planteado.

Durante la última acción “*aplicación de estrategias de enseñanza*” se planteó como objetivo hacer uso de dichas estrategias con la finalidad de incrementar el promedio escolar, se logró que el docente contara con un inventario de estrategias para planear su clase; a lo largo del proceso de la utilización de estrategias se aplicaron cuestionarios tanto a docentes como alumno relacionados con este aspecto.

De manera general los resultados muestran que los docentes emplean de alguna forma estrategias de enseñanza, pero resalta que algunas veces tienen una percepción un tanto negativa en torno a lo que esperan que logren los alumnos, esto indica que los docentes no tienen plena confianza al aplicar la estrategia, sin embargo, la mayoría de los alumnos fueron positivos al señalar que si aprenden, están atentos e interesados en clase.

Por consecuencia, si los alumnos aprecian aspectos positivos lo considero una señal de que las estrategias de enseñanza surtieron el efecto esperado, incrementar el promedio escolar de los alumnos de la generación 2009 - 2013.

Cabe resaltar que un 33% de los docentes dejaron de utilizar las estrategias consensadas desde el segundo parcial, a pesar de ello, 10 de los once alumnos a los cuales los docentes aplicaron las estrategias de enseñanza, incrementaron de alguna manera el promedio escolar de tercer semestre, uno de ellos mantuvo el mismo promedio. Esto significa que la propuesta de intervención, cuya esencia era la aplicación de estrategias de enseñanza para incrementar el promedio escolar, fue la adecuada.

Las tablas 98 y 99 con información de tercero y cuarto semestre respectivamente demuestran que hubo un incremento en cada una de las asignaturas y por consecuencia de ello hubo aumento en el promedio general del semestre así como en el promedio por alumno.

Tabla 98

Promedios del tercer semestre generación 2009-2012

MATERIA	PROMEDIO
MATEMÁTICAS III	6.3
BIOLOGÍA I	6.7
FÍSICA I	6.3
HISTORIA DE MÉXICO II	7.4
LITERATURA I	7.5
LENGUA ADICIONAL AL ESPAÑOL III	6.6
OPERACIÓN DEL EQUIPO DE CÓMPUTO	7.0
DIFERENCIAR LAS FUNCIONES DEL SISTEMA OPERATIVO, INSUMOS Y	7.7
MANTENIMIENTO DEL EQUIPO DE CÓMPUTO	
PROMEDIO FINAL	6.94

Tabla 99.

Promedios del cuarto semestre generación 2009-2012

MATERIA	PROMEDIO
MATEMÁTICAS IV	7.0
BIOLOGÍA II	7.8
FÍSICA II	7.2
ESTRUCTURA SOCIOECONÓMICA DE MÉXICO	7.6
LITERATURA II	8.0
LENGUA ADICIONAL AL ESPAÑOL IV	6.7
RESGUARDAR INFORMACIÓN Y ELABORACIÓN DE DOCUMENTOS	8.0
ELECTRÓNICOS, UTILIZANDO SOFTWARE DE APLICACIÓN	
DESARROLLO Y CARACTERÍSTICAS DE DOCUMENTOS ELECTRÓNICOS	8.4
PROMEDIO FINAL	7.59

CONCLUSIONES DE LA INVESTIGACIÓN

Agrupar la información en categorías me permito simplificar la abundante información que se ha generado en esta investigación, con ello los datos se revelan ordenados, fundamentados en la teoría y contrastados con los resultados obtenidos.

Con la intención de dar un sentido coherente a las conclusiones y organizarlas en forma clara, las describiré de acuerdo a las subcategorías propuestas y a la valoración de los resultados obtenidos. Considero importante señalar que los alumnos desconocen el nombre correcto de cada una de las estrategias utilizadas por el docente, debido a que, por lo general y según las observaciones realizadas en clase, no se les dice a los alumnos el nombre de la estrategia que se está utilizando en determinado momento.

Por tanto, se muestran los resultados derivados del trabajo de campo realizado con los docentes a través del trabajo colegiado. De esta manera daremos respuesta a la pregunta que guió esta investigación ¿qué estrategias de enseñanza pueden implementarse para mejorar el promedio escolar?

La información se recopiló a través de cuestionarios realizados en cada uno de los parciales tanto a docentes como alumnos, para ello se exponen las categorías encontradas tras la revisión de la teoría así como los resultados de los cuestionarios, aunado a ello se contrastan los resultados con otras investigaciones llevadas a cabo y que tienen relación con el tema de esta tesis.

Análisis por categoría

Las categorías establecidas en el análisis de la información se muestran en la tabla 100, dichas categorías fueron la guía para conocer a fondo los resultados obtenidos en esta tesis.

Tabla 100
Categorías de información

CATEGORÍAS	SUBCATEGORÍAS
<i>Estrategias de enseñanza</i>	Estrategias de enseñanza más utilizadas por los docentes. Estrategias de enseñanza que funcionaron. Estrategias de enseñanza que no funcionaron.

<i>Trabajo colegiado</i>	Percepción de los alumnos sobre las estrategias de enseñanza utilizadas por los docentes. Percepción de los docentes sobre el trabajo colegiado. Beneficios del trabajo colegiado. Problemas para trabajar de manera colegiada. Relaciones interpersonales.
--------------------------	---

La categoría estrategias de enseñanza hace referencia a los procedimientos que el docente utiliza en forma reflexiva y flexible para promover el logro de aprendizajes significativos en los alumnos.

Sobre las estrategias de enseñanza más utilizadas por los docentes.

En este sentido, me permito afirmar que el docente D3 (r) fue quien más utilizó estrategias de enseñanza consensadas por el equipo de trabajo a lo largo del desarrollo de los tres parciales, entre ellas encontramos la actividad focal introductoria, la discusión guiada, círculo de conceptos, mapa conceptual, cuadro sinóptico, lectura comentada, preguntas intercaladas e ilustraciones; por su parte los alumnos presentan algunas coincidencias como en el uso de mapas conceptuales, explicar con material didáctico (imágenes o ilustraciones, cuadros sinópticos y círculo de conceptos, esto derivado de las observaciones hechas por el investigador). No hay coincidencia con los alumnos al señalar al dictado, el resumen, la exposición por parte de los alumnos y resolver problemas durante los tres parciales; sin embargo, el objetivo se logró al utilizar estrategias del inventario acordado en colegiado.

En segundo lugar, de acuerdo a la utilización de estrategia consensadas encontramos al docente D1 (g), hizo uso de cuadros comparativos, cuadros sinópticos, mapa conceptual, lluvia de ideas y resúmenes. Los alumnos coinciden con este docente al mencionar el mapa

conceptual, el resumen, cuadro sinóptico; indican también el uso del dictado y exposiciones por parte de los alumnos.

El docente D2 (i) fue quien menos se ajustó a las estrategias consensadas, utilizó el uso de verbos, speak and listen, ilustraciones, dictado, activación de conocimientos previos, planteamiento de objetivos, practicas y audio conversaciones; de estas solo las ilustraciones, la activación de conocimientos previos y el planteamiento de objetivos son estrategias consensadas, sin embargo, durante las observaciones no se hizo evidente el uso de las mismas y los alumnos coinciden al mencionar la elaboración de trabajos, exposiciones en su computadora y el dictado.

Si el docente revisa su programa de estudio y prevé la manera de abordarlo y trabajarlo con los alumnos obtendría mejores resultados, así lo señala Alicia Camilloni (1998:19, como se cita en Anijovich & Mora, 2010) al plantear que: (...) es indispensable, para el docente, poner atención no sólo en los temas que han de integrar los programas y que deben ser tratados en clase sino también y, simultáneamente, en la manera en que se puede considerar más conveniente que dichos temas sean trabajados por los alumnos. La relación entre temas y forma de abordarlos es tan fuerte que se puede sostener que ambos, temas y estrategias de tratamiento didáctico, son inescindibles.

Sobre estrategias de enseñanza que funcionaron.

Revisar con anticipación qué estrategias de enseñanza se utilizarán para lograr que el alumno aprenda es un deber que Anijovich y Mora (2010) enfatizan a los docentes. Planear

implica tomar en cuenta qué aprenderá el alumno, para qué y cómo, es decir involucra un conjunto de decisiones y acciones que se desplegarán a lo largo de una clase (Leal, 2009).

Las estrategias de enseñanza que le funcionan a un docente le dejan satisfacción por el trabajo realizado durante su clase, además, habla del buen desempeño y de la madurez del docente para trabajar con un grupo de alumnos.

Para el docente D1 (g) las estrategias de enseñanza que le funcionaron durante los tres parciales son lluvia de ideas, collage, traer comentario de la clase, mapas conceptuales, cuadros comparativos, resumen y cuestionarios. Cabe mencionar, según las observaciones realizadas en clase por el investigador, que conforme fueron avanzando en el trabajo de los contenidos de cada uno de los parciales el docente fue utilizando cada vez menos estrategias.

Según los alumnos, numeran la exposición por parte de los alumnos, el mapa conceptual, explicación con material didáctico, resumen, trabajo o ejercicios, cuestionarios y dictado; se coincide en cierta parte con las respuestas del docente.

En relación al docente D2 (i) indica que las estrategias de enseñanza que le funcionaron son el *uso de verbos, speak and listen, ilustraciones, dictado, activación de conocimientos previos, planteamiento de objetivos, prácticas y audio conversaciones*. Cabe hacer mención que el docente, según las observaciones realizadas en clase por parte del investigador, no hizo uso de ninguna de las estrategias consensadas en trabajo colegiado.

Los alumnos expresan en relación con el docente exposiciones en su computadora, trabajos o ejercicios, el dictado, copias y prácticas en computadora; en este caso existe cierta coincidencia.

En lo que respecta al docente D3 (r) apunta que las estrategias de enseñanza que le funcionaron son la actividad focal introductoria, la discusión guiada, el círculo de conceptos, mapa conceptual, cuadro sinóptico, lectura comentada, preguntas intercaladas e ilustraciones. Es necesario indicar que este docente se ajustó adecuadamente a las estrategias consensadas para aplicar durante la investigación.

Los alumnos especifican trabajos o ejercicios, exposición por parte de los alumnos, explicación con material didáctico, mapa conceptual, resumen, dictado, cuadro sinóptico y utiliza de todo un poco; existe coincidencia con ambas percepciones.

Estos resultados indican que los docentes utilizaron el mapa conceptual frecuentemente y coinciden con las conclusiones manifestadas en la investigación titulada *“El mapa conceptual como estrategia didáctica para mejorar el rendimiento escolar”* realizada en el 2008 por María Victoria Benítez López, “como resultados se observó un notable incremento en las calificaciones obtenidas por los estudiantes en la segunda medición respecto de la primera; ya que el mapa conceptual como estrategia didáctica permite al alumno analizar y sintetizar conceptos que lo llevan a un estudio más eficaz”.

Sobre estrategias de enseñanza que no funcionaron.

Una de las responsabilidades del docente es evaluar si la estrategia empleada durante una clase le fue útil y si logró cumplir con los objetivos, la reflexión sobre los resultados

obtenidos le servirá de retroalimentación para pensar y sugerirse nuevas formas de enseñar, Anijovich y Mora (2010).

Todo docente se da cuenta cuando una estrategia de enseñanza no le ha funcionado, esto puede ser a través de los comentarios de los alumnos, gestos, comportamientos negativos, etc. En esta subcategoría se establecen las coincidencias que muestran tanto los docentes como los alumnos en sus percepciones derivadas del trabajo docente en el aula.

El docente D1 (g) durante el primer parcial no indicó qué estrategia de enseñanza no le funciona, sin embargo, comento “*me gustaría utilizar estrategias de aprendizaje*”. En el segundo parcial evidenció que el dictado no le funciona y durante el tercer parcial ratifico que el dictado no le produce buenos resultados.

Los alumnos indican que al docente no le funciona lo siguiente: escribe mucho en el pizarrón, dicta mucho, el resumen, no explica bien, exposiciones por parte de alumnos, habla mucho, encarga mucho trabajo, por último mencionan los mapas conceptuales.

El docente D2 (i) señala que no le funciona el dictado, en el segundo parcial comenta “*no aplico otras estrategias porque creo que no me funcionan*”, durante el tercer parcial no le funciona una especie de cuadro comparativo.

Los alumnos apuntan que no le funciona el dictado, las exposiciones en su computadora y al terminar el tema ya no es interesante.

El docente D3 (r) indica en la entrevista del segundo parcial que no le funciona la discusión guiada, en el tercer parcial aclara que el círculo de conceptos no le funciona del todo, durante el primer parcial no contesto.

Los alumnos encuentran que las estrategias que no le funcionan son el dictado, las exposiciones, al terminar el tema ya no es interesante, mucho trabajo y no se le entiende.

En relación a este aspecto, el docente tiene la responsabilidad de evaluar si las estrategias empleadas le fueron útiles y si se lograron los objetivos planteados, en este sentido Anijovich y Mora (2010) indican considerar dos momentos esenciales que preceden a la reflexión implícita en la planeación de su clase: la acción y la evaluación de la implementación del curso de acción, es decir, de las estrategias utilizadas con la finalidad de reflexionar sobre los efectos y resultados obtenidos, la retroalimentación obtenida le permitirá al docente pensar y sugerirse otros posibles modos de actuación en el proceder de la enseñanza.

Sobre la percepción de los alumnos en relación con las estrategias de enseñanza utilizadas por los docentes.

A pesar de que tanto los docentes como los alumnos coinciden en la funcionalidad de algunas estrategias de enseñanza, los alumnos les hacen sugerencias para que mejoren su proceder docente.

Al docente D1 (g) le sugieren haga dinámicas, no dicte, explique mejor, no escriba tanto, sus clases son estresantes, no hacer mapas conceptuales, no encargar mucha tarea, no hacer tanta exposición por parte de los alumnos, no encargar tanto resumen y no enojarse. Algunos alumnos le sugieren siga igual.

En cuanto al docente D2 (i) se refiere los alumnos le sugieren ponga dinámicas, no dicte, explique mejor y despacio, que se aplique más, realizar más prácticas en

computadora, cambie de actividad y explicar de mejor forma los temas. Sugerencia positiva “todo me funciona”.

Para el docente D3 (r) las sugerencias son: ponga dinámicas, sea más exigente, explique mejor, no se le entiende, no se enoje, más exposiciones por parte de los alumnos y no encargar tantos problemas. Lo interesante es que algunos alumnos le sugieren siga trabajando igual.

Estas sugerencias demuestran claramente que todo docente debe tomar las precauciones debidas para planear la enseñanza considerando el contexto, los contenidos, el tiempo de clase, el grupo y los objetivos que busca lograr. Por ello, Mayer, Shuell; West, Farmer y Wolff (1984,1988, 1991, como se citan en Díaz-Barriga y Hernández, 2005); señalan que las estrategias de enseñanza son procedimientos que el agente de enseñanza utiliza en forma reflexiva y flexible para promover el logro de aprendizajes significativos en los alumnos”.

Toca el turno a la categoría trabajo colegiado la cual hace referencia al análisis de asuntos académicos con la finalidad de realizar propuestas entorno a ellos, intercambiando experiencias y conocimientos entre profesores y Coordinador del Plantel, tomando como referencia que perseguimos un objetivo común, “mejorar el promedio escolar”.

Se hace necesario enfatizar que dos docentes han trabajado en equipo en otras instituciones educativas y la manera en que lo han llevado a cabo fue asignando tareas para organizar eventos, indicando con ello, que nunca trabajaron en equipo para resolver problemas académicos; sólo un docente resalta que es la primera vez que trabaja en equipo definiendo un problema, realizando un cronograma y asignando responsabilidades.

Sobre la percepción de los docentes en relación al trabajo colegiado.

En general, la percepción de los docentes sobre el trabajo colegiado es positiva, señalan que trabajando en equipo las cosas funcionan mejor ya que se sigue una misma línea de trabajo, así lo apunta Escat (2009) al manifestar que las problemáticas que se presentan en una institución educativa si se enfrentan de manera individual causarán conflictos en los profesores como actitudes negativas, insatisfacción y bajo rendimiento en su trabajo diario; el consenso es percibido como el principal medio para poner en marcha una actividad y definir como se procederá. Rodríguez & Van de Velde (2005) resaltan el respeto de la ideas, opiniones y valores de los demás como requisito básico para llegar al consenso, con el propósito de transformar los errores en experiencias y actuar mejor. Los docentes, subrayan la importancia de la participación del director, maestros, alumnos y padres de familia; así lo recomienda Aristóteles (2005, como se cita en Parés, 2008) que la actividad del director se vincule con la de los docentes para responder a un modelo de trabajo colegiado que los conduzca a plantearse objetivos y metas comunes orientados hacia el cambio y la mejora; por tal razón los docentes apuntan que es imprescindible se trabaje bajo un marco de respeto, trabajo, disciplina, servicio, tolerancia, compromiso, disposición y responsabilidad para realizar las actividades correspondientes.

Se hace énfasis en la utilización del trabajo colegiado para resolver problemas que se presentan, sin embargo, un docente apunta que estamos en proceso de aprender a trabajar de manera colegiada y que se presentan fallas. Trabajar de manera colegiada no es sencillo, no es simplemente ponerse de acuerdo y aceptar llevarlo a cabo; se requiere de tiempo y esfuerzo por parte de los involucrados, es necesario construir poco a poco las

bases que le den sustento a la colaboración, Robustelli (s.f.) resalta como principal agente de cambio nuevamente la figura del director y le añade el adjetivo participativo, en este sentido Escamilla (2006) indica que el director deje de ser el único que define objetivos y acciones pasando a ser coordinador y facilitador del cambio educativo.

Los docentes manifiestan que los beneficios que se obtienen al trabajar en colegiado es la satisfacción de trabajar colaborativamente debido a que las cosas funcionan mejor aunado a que se sigue una misma línea de trabajo. Se aprende de los compañeros y sobre todo se aprende a hacer frente a situaciones difíciles sabiendo que se cuenta con el respaldo de los compañeros, además que el optimismo que se da es estimulante para trabajar de manera colegiada. López (2005), alude a una cita de Hargreaves (1996) que señala:

La colaboración estimula la asunción de riesgos, una mayor diversidad de estrategias docentes y una sensación de mayor eficacia entre los profesores, dado que los estímulos positivos y la retroalimentación sobre las consecuencias de las acciones fortalecen su confianza en sí mismos. Todas estas cosas influyen sobre el aprendizaje de los alumnos y lo facilitan.

Los docentes concuerdan en que por medio del dialogo se plantean los problemas y se llega a un consenso, sin embargo, apuntan que es necesario que todos realicen sus propuestas y no se acepte de manera pasiva lo que los demás plantean y solicitan que haya disposición al momento de trabajar colegiadamente.

López (2005) en su investigación titulada Colaboración y Desarrollo Profesional del Profesorado. Regulaciones presentes en la estructura del puesto de trabajo, argumenta como beneficio de la colaboración que ofrece la posibilidad de llevar a cabo tareas difíciles gracias al apoyo del grupo, aumenta la coordinación entre el profesorado y fomenta su implicación en el funcionamiento del centro, pero el beneficio más importante que aporta es

el apoyo moral y la seguridad que proporciona a los miembros del grupo. El hecho de compartir ideas similares facilita el trabajo colaborativo, junto con esta idea el interés por innovar es otro elemento que facilita la colaboración, ya que constituye el motivo por el que muchos profesores trabajan juntos.

Las ventajas que se obtiene de trabajar de manera colegiada se encierran en compartir experiencias y enriquecimiento personal, se resuelven problemas y trabajas en equipo, se mejora como profesor y se genera más consciencia en lo que se hace. El enriquecimiento del trabajo en el aula, ser más tolerante, el aprender de los demás, planear clases de manera diferente, mejorar en el trabajo e incrementar la confianza en sí mismo son las aportaciones que han recibido los docentes al trabajar de manera colegiada.

Los párrafos anteriores encierran lo que Hargreaves (1995-1996, como se cita en López, 2005) señala como principios del trabajo colegiado que facilitan el perfeccionamiento y la mejora de la educación: apoyo moral, aumento de la eficiencia, mejora de la eficacia, reducción del exceso de trabajo, sincronización de las perspectivas temporales, certidumbre de la situación, asertividad política, aumento de la capacidad de reflexión, capacidad de respuesta de la organización, oportunidades para aprender y perfeccionamiento continuo.

Los problemas para trabajar en colegiado que los docentes aprecian son la falta de compromiso, falta de responsabilidad, situaciones personales, la disposición y la falta de formalidad por parte de los miembros del equipo de trabajo.

Los compromisos familiares, saturación de trabajo, los horarios y la participación dependiente son factores que influyen para que no se den los resultados esperados mediante el trabajo colegiado. En este sentido, algunos miembros del equipo participan más y otros menos debido a malos hábitos, valores, compromisos del docente, facilidad de palabra,

distracción y problemas personales. Las reglas definidas desde un principio son importantes (Meneses, 2005), así como un conjunto de valores, entre ellos la comunicación y el apoyo mutuo debido a que le dan formalidad al equipo y la posibilidad de obtener mejores resultados (Ros, 2006), sin embargo, se determina que a pesar de la existencia de estos factores, por lo general nos encontraremos con problemas al trabajar de manera colegiada.

Estos aspectos señalados concuerdan con las conclusiones que María de Lourdes García Zarate y Adriana Zavala Álvarez en el año 2005 obtuvieron en un estudio bajo el nombre “El trabajo colegiado como espacio de observación al seguimiento curricular en la Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado de San Luis Potosí”. Ellas manifiestan que:

Los profesores apuntan que el colegiado es bueno, valioso, importante e interesante, pero al mismo tiempo expresan que la no participación de algunos de sus integrantes, el ausentismo o el incumplimiento de los acuerdos que de estos se desprenden dificulta el avance o el logro de los propósitos del mismo, creando malestar e inconformidad entre ellos.

Los docentes se aferran en trabajar de manera individual por la competencia que se da entre los compañeros y porque la clase es el espacio cuyo dueño es el profesor, Pettini (1979) expresa haciendo alusión a Célestin Freinet que un organismo cooperativo supera el aislamiento y pueden llevar al equipo de trabajo a compartir experiencias, discutir y avanzar renovando técnicas según la problemática que se les plantee; sin embargo, no siempre se da de esta manera, porque aunque pareciera que se está trabajando colaborativamente el aislamiento es uno de los obstáculos más grande que se puede confirmar debido a que otorga al docente inmunidad e impunidad, Antúnez (1999), por ello, los docentes indican que algunas veces es mejor trabajar de manera individual porque se

tiene miedo de saber que algo está mal, de aquí la importancia de compartir y enriquecer el trabajo por el bien de los alumnos y del profesor mismo.

En este sentido se concuerda con los resultados que obtuvo López (2005) al realizar la investigación titulada “Colaboración y desarrollo profesional del profesorado. Regulaciones presentes en la estructura del puesto de trabajo”:

Los resultados que se han obtenido en esta investigación afirman que el trabajo individual es la forma de ejercicio docente más extendido entre el profesorado. Gran parte del profesorado entrevistado considera que aprovecha mucho mejor el tiempo cuando trabaja individualmente y piensan que el trabajo colaborativo supone una merma en la dedicación de su labor. Manifiestan también los profesores que el trabajo colaborativo solo sirve para tareas poco importantes, ya que las actividades relevantes están fundamentadas en la competitividad y la eficiencia. Se descubre también que la composición de los grupos en los que se desarrolla la colaboración queda a voluntad de los profesores que se agrupan de forma selectiva con aquellos compañeros con los que comparten una misma idea de la enseñanza o con lo que mantenían una relación personal previa.

En cuanto a las dificultades que se encontraron los docentes para trabajar de manera colegiada se evidencia la poca aportación por parte de los compañeros, los compromisos familiares que distraen, los horarios, la falta de compromiso en general y de responsabilidad, así como el interés en otras cosas y estar más preocupados por retirarse. En este sentido, Antúnez (1999) manifiesta que los horarios escolares son elaborados de tal manera que impiden encuentros, el intercambio y el trabajo cooperativo, además indica que hay profesores que en todo momento manifiestan conductas pasivas u obstaculizadoras del trabajo en equipo.

Estos resultados coinciden plenamente con la investigación de María Eugenia Espinosa Carbajal “*El trabajo colegiado: su funcionamiento, sus aportes y dificultades en tres escuelas normales*” al señalar que a pesar de que se asigna tiempo para el desarrollo del trabajo colegiado hay docentes poco comprometidos que no asisten lo que causa enojo, desencanto y frustración en los demás maestros.

Sobre las relaciones interpersonales indican los docentes que se vería mal si no nos tratáramos bien y se resalta al director como pieza clave para que se dé un buen ambiente de trabajo, por tanto, los docentes señalan que las buenas relaciones interpersonales influyen positivamente para que se dé el trabajo colegiado.

Las afables relaciones interpersonales se califican como tranquilas y se advierten como el medio para compartir desde conocimientos, experiencias y aprendizajes hasta el mismo lugar de trabajo; como aspectos básicos de las relaciones interpersonales se señalan la amistad y el compañerismo. Forman (1992, como se cita en Trianes, 2001) manifiesta que el personal que labora en una institución debe contar con cierta madurez y capacidad que le permita la posibilidad de que las relaciones interpersonales sean de amistad, de respeto y de apoyo, lo cual facilita la aceptación de puntos de vista diferentes a los propios.

Las relaciones interpersonales, expresan los docentes, se dan en un clima agradable caracterizado por la confianza, el respeto, la tolerancia y porque se trabaja en equipo, así lo referencia Benito (s.f.) al indicar que las relaciones interpersonales encaminadas a lo positivo crean un buen ambiente de trabajo favoreciendo el trabajo en equipo, la participación, los acuerdos, el intercambio de experiencias e incluso la manera de afrontar los conflictos. La disposición y el entusiasmo de los docentes para trabajar de manera individual y en equipo son positivos, así lo distinguen los tres docentes.

Los docentes notan que los alumnos han aprendido a desarrollar mejor sus actitudes positivas como el respeto, a dialogar, a consensar y a trabajar en equipo debido al clima institucional que se vive a diario en nuestra escuela y a las relaciones interpersonales positivas entre docentes y Coordinador del Plantel.

Para mejorar el clima institucional bajo el cual se dan las relaciones interpersonales sugieren los docentes seguir trabajando en equipo y tener acuerdos que ayuden al crecimiento de nuestra escuela, se propone que haya convivencia deportiva o alguna actividad extracurricular entre profesores y alumnos, además, se hace referencia a que compartamos no sólo opiniones y puntos de vista sino también estrategias y experiencias didácticas como lo estamos haciendo ahora.

El ambiente escolar es considerado como bueno ya que se llega siempre a acuerdos por medio del consenso, abierto al dialogo, respetuoso, cordial, todo ello en relación a la colaboración, la tolerancia, la apertura y buena comunicación.

Estos resultados son semejantes a las aportaciones, en lo referente a las relaciones interpersonales, Arencibia (1998) alumno de la Universidad de la Laguna en España quien realizo la investigación titulada “La colaboración: una propuesta ideológica, teórica y estratégica del cambio en educación. Estudio de un caso centrado en la disciplina escolar”, señala como resultado que “la relación entre el profesorado y el asesor ayudo a neutralizar su posible marginalidad y a potenciar tanto las relaciones como la colaboración lo cual favoreció el desarrollo profesional”, así como también, “el diálogo, la discusión y la crítica fueron elementos indispensables en las relaciones entre los miembros así como para la toma de decisiones”.

Una vez que se han expuesto los resultados es momento de presentar las conclusiones de la investigación. Desplegaré los aspectos más importantes que dieron

respuesta a los objetivos propuestos, ya que estos fueron la guía para dar respuesta a la pregunta de investigación planteada: Mediante el trabajo colegiado entre Coordinador del Plantel y los docentes del EMSaD 21 de J. Agustín Castro, ¿qué estrategias de enseñanza pueden implementarse para mejorar el promedio escolar.

Recordemos que el objetivo general fue: Incrementar el promedio escolar de los alumnos de la generación 2009-2012 del EMSaD 21 de la comunidad de J. Agustín Castro, Dgo., mediante la implementación de estrategias de enseñanza en el marco del trabajo colegiado entre Coordinador del Plantel y docentes.

Fue necesario desglosar este propósito en objetivos específicos, daremos respuesta a cada uno de ellos tomando en cuenta los resultados de esta tesis.

Investigar estrategias de enseñanza y revisarlas mediante el trabajo colegiado para detectar implicaciones para su aplicación. Una vez que se consensó el problema a resolver al realizar el análisis de la práctica docente, así como la manera de dar respuesta al mismo, iniciamos haciendo uso del internet para buscar las estrategias de enseñanza que emplearíamos durante la aplicación de la propuesta, la información encontrada fue contrastada con un par de libros el de Ricardo Camacho Segura “¡Manos Arriba! El proceso de enseñanza-aprendizaje”, y el de Frida Díaz-Barriga Arceo y Gerardo Hernández Rojas “Estrategias docentes para un aprendizaje significativo, una interpretación constructivista”; finalmente se decidió en colegiado utilizar este libro por la sencillez en que se explica el uso de cada una de las estrategias.

Implementar estrategias de enseñanza consensadas mediante el trabajo colegiado. Para llevar a cabo esta acción, reunimos un inventario de estrategias de enseñanza con la finalidad de que el docente planeara su clase haciendo uso de las mismas. Sin embargo, los resultados indican que no todos los participantes en esta investigación hicieron uso de las

estrategias. A pesar de ello los resultados indican que si hubo incremento en el promedio escolar de los alumnos de la generación 2009 – 2012 del EMSaD 21 de J. Agustín Castro.

Conocer las estrategias de enseñanza más utilizadas por los docentes. Los docentes hicieron uso de la actividad focal introductoria, la discusión guiada, círculo de conceptos, mapa conceptual, cuadro sinóptico, lectura comentada, preguntas intercaladas, ilustraciones, planteamiento de objetivos, el dictado y exposiciones por parte de los alumnos.

Conocer las estrategias de enseñanza que le funcionaron a los docentes. La lluvia de ideas, collage, traer comentario de la clase, mapas conceptuales, cuadros comparativos, resumen, cuestionarios, uso de verbos, speak and listen, ilustraciones, dictado, activación de conocimientos previos, planteamiento de objetivos, prácticas, audio conversaciones, discusión guiada, círculo de conceptos, cuadro sinóptico, lectura comentada y preguntas intercaladas.

Conocer las estrategias de enseñanza que no funcionaron a los docentes. El dictado no produce buenos resultados, la discusión guiada y el círculo de conceptos no funciona del todo.

Conocer la percepción de los alumnos sobre las estrategias de enseñanza utilizadas. Los alumnos perciben clases poco dinámicas, el dictado no les agrada ni tampoco que se escriba mucho en el pizarrón, solicitan mejores explicaciones, señalan haya un número aceptable de exposiciones por parte de los alumnos y advierten mucha tarea, aprecian el uso exagerado de mapas conceptuales así como la realización de resúmenes y notan pocas prácticas en computadora,

Conocer la percepción de los docentes sobre el trabajo colegiado. En general la percepción de los docentes es positiva, señalan que trabajando en equipo todo funciona

mejor porque se sigue una misma línea de trabajo, resaltan el consenso y el diálogo como el principal medio para poner en marcha una actividad y apuntan que es imprescindible se trabaje bajo un marco de respeto, trabajo, disciplina, servicio, tolerancia, compromiso, disposición y responsabilidad para realizar las actividades correspondientes. Aprecian la importancia de la participación del director como guía y miembro activo durante el trabajo colegiado. Advierten satisfacción y optimismo al trabajar juntos, se aprende de los compañeros y sobre todo se aprende a hacer frente a situaciones difíciles sabiendo que se cuenta con el respaldo de los compañeros. Se da el enriquecimiento personal, se mejora como profesor y se genera más consciencia en lo que se hace, hay mejora en el trabajo y se incrementa la confianza en el docente.

Manifiestan que es importante que todos realicen sus propuestas ya que no se debe de aceptar de manera pasiva los planteamientos de los demás y sugieren que haya disposición al momento de trabajar colegiadamente.

Los compromisos familiares, saturación en el trabajo, los horarios y la participación dependiente son factores que influyen para que no se den los resultados deseados; algunas ocasiones los docentes prefieren trabajar de manera aislada porque se tiene miedo de saber que algo está mal, por ello se evidencia la poca participación, falta de compromiso e interés en el trabajo colegiado.

Las relaciones interpersonales se dan en un clima agradable y se enfatiza al director como pieza clave para que haya un buen ambiente de trabajo, por ello se toman en cuenta para que se dé el trabajo colegiado en la institución educativa. Enmarcando con ello el consenso, el dialogo, el respeto, la tolerancia y la buena comunicación.

Durante el trabajo de campo se evidencio una participación diferenciada en los docentes, dichas participaciones se ubican en una escala cualitativa que va desde regular,

pasando por una participación buena hasta una excelente. Esta escala coincide con la profundidad en la reflexión de las respuestas emitidas por los docentes así como en el intento constante por modificar su proceder en el aula.

En este sentido, es importante resaltar que las mujeres docentes participantes en esta investigación siempre mostraron una atención excelente, mientras que el único hombre participante, por lo general, se distrajo con su computadora haciendo uso de la misma para utilizar el chat en línea y en ocasiones para buscar respuestas en internet referente a cuestiones del análisis de la práctica docente.

Por esta razón, es importante considerar el uso de la computadora como una distracción que provoca falta de interés durante el trabajo colegiado y merma la atención que pueda brindar un miembro del equipo, este detalle se hace evidente debido a que en algunas ocasiones no se comprende o no se escuchan las cuestiones o participaciones de los compañeros, repitiendo con ello lo que se tiene que hacer o bien lo que se está aportando, causando disgusto simulado por parte del resto de los miembros del equipo de trabajo.

El compromiso involucra participación, atención y disposición; por tanto, se incluye el grado de reflexión en sus respuestas, la aportación realizada a los miembros del equipo y la postura asumida durante el trabajo colegiado. En este sentido, se realizó trabajo de manera individual y posteriormente en equipo, uno de los docentes pocas veces se movió de su lugar de trabajo, por tanto, el resto de los compañeros siempre nos acercamos hacia él con la finalidad de dar continuidad al trabajo colaborativo.

En colegiado se determinaron mediante la investigación y el consenso las estrategias de enseñanza a utilizar, durante esta tareas se evidencio una participación limitada por parte del docente hombre; al realizar las observaciones de clase se confirma el grado de compromiso de cada uno de los docentes, uno de ellos ni siquiera se preocupo por verificar

las estrategias y darse la oportunidad de utilizarlas, uno más intentaba cambiar su manera de impartir su clase utilizando algunas estrategias y el tercer docente siempre utilizó las estrategias acordadas.

En este contexto se hacen evidentes formas desajustadas de colaboración, según Hargreaves (1996, como se cita en López, 2005) existe colaboración limitada cuando se reúnen los docentes y sólo se centran en áreas seguras para ellos y menos controvertidas evitando la colaboración directa en la práctica o la reflexión sistemática en común, esto se manifiesta en el trabajo del único docente hombre por su manera de proceder durante el trabajo colegiado; se resalta también el caso de un docente, mujer, quien durante el trabajo colegiado tuvo una participación cualitativamente señalada como buena, sin embargo, durante la implementación de las estrategias de enseñanza en el salón de clases no fue evidente su compromiso de cambio, por tanto a este tipo de colaboración se le llama *simulada* ya que se deja de lado los objetivos previstos Hargreaves (1996, como se cita en López, 2005); por último sobresale la participación de uno de los docentes por su gran compromiso y responsabilidad en cada una de las tareas, considero que a este tipo de colaboración se le puede llamar colaboración natural así lo señala (Antúnez, 1999).

Una vez que se ha dado respuesta a los objetivos de la investigación considero con ello que se ha producido, a pesar de todo, una mejora en la práctica docente debido a la constante reflexión y se ha logrado un paso en el camino de la colaboración contribuyendo con ello a la profesionalización docente y a la mejora del promedio de los alumnos de la generación 2009 – 2012 del EMSaD 21 de la comunidad de J. Agustín Castro.

Líneas futuras de investigación

El realizar esta investigación bajo el enfoque cualitativo, utilizando para ello la metodología de la investigación-acción permitió conocer aspectos relacionados con el trabajo colegiado cuyo objetivo común fue mejorar el promedio escolar utilizando para ello estrategias de enseñanza.

Una primera línea de investigación que se desprende es conocer cómo se puede promover un verdadero trabajo colegiado en las instituciones educativas buscando favorecer la profesionalización docente y el aprendizaje de los alumnos.

Los docentes manifiestan que algunas estrategias de enseñanza no les funcionan sería interesante saber la razón del por qué no producen resultados positivos en los alumnos, en este sentido, surge otra línea de investigación revisar la planeación que realiza el docente y cómo la desarrolla en clase. También se puede tratar el por qué determinadas estrategias les funcionan más a los docentes.

Una tercera línea de investigación estaría relacionada en saber qué sucedería si la propuesta de realizar la investigación utilizado para ello el trabajo colegiado hubiera surgido de un docente que defiende el trabajo individual con su proceder y cómo hubiera sido mi reacción como director del plantel.

Si nos centramos en el trabajo docente, una cuarta línea de investigación se enfocaría a conocer cuánto tiempo transcurre para que un profesionalista incorporado a la docencia se dé cuenta de cuáles estrategias de enseñanza le funcionan y cuáles no le funcionan.

Algunas reflexiones que se derivan de la investigación se concretan en recomendaciones tanto para docentes como directivos.

En el caso de los docentes se recomienda buscar permanentemente estrategias de enseñanza que les faciliten el proceso de enseñanza-aprendizaje a ellos mismos y a los alumnos, además de procurar lograr aprendizajes y calificaciones aprobatorias; participar de manera colegiada con sus compañeros docentes con la finalidad de profesionalizar su docencia y mejorar el aprovechamiento escolar de los alumnos.

En relación a los directores se recomienda motivar a los docentes para que se interesen por el trabajo colegiado y que a través de este se busque mejorar su proceder en el aula. Implementar acciones para que trabajar colegiadamente sea parte de la vida diaria de la institución y así los docentes lo consideren como algo “normal”, en este sentido debe procurar poner especial atención en el cómo, cuándo y por qué llevarlo a cabo.

REFERENCIAS

- Alvarado, L. y García, M. (2008). *Características más relevantes del paradigma socio-crítico: su aplicación en investigaciones de educación ambiental y enseñanza de las ciencias realizadas en el Doctorado de Educación del Instituto Pedagógico de Caracas*. Sapiens, 9, (2), 187– 202. Universidad Pedagógica Experimental Libertador Venezuela. Recuperado de <http://redalyc.uaemex.mx>
- Anijovich, R. y Mora, S. (2010). *Estrategias de enseñanza. Otra mirada al quehacer en el aula*. Buenos Aires, Argentina: Aique grupo editor.
- Antúnez, S. (1999). *El trabajo en equipo de los profesores y profesoras: factor de calidad, necesidad y problema. El papel de los directivos escolares*. Universidad de Barcelona, España.
- Arencibia, J. (1998). *La colaboración: una propuesta ideológica, teórica y estratégica del cambio en educación. Estudio de un caso centrado en la disciplina escolar*. La Laguna, España: Centro Superior de Educación Universidad de la Laguna.
- Atasi, G. (2012). *Estrategias de enseñanza que reciben los estudiantes “Hatun Ñan”*. Seminario: Calidad de la Educación Superior. Recuperado de www.hatunan-unsaac.org/pdf/estrategiasdeense.pdf
- Barraza, L. & Guzmán, A. (2007). *El trabajo colegiado en las instituciones formadoras de docentes en Durango*. Recuperado de <http://www.cgems.uady.mx>
- Benítez, M. (2008). El mapa conceptual como estrategia didáctica para mejorar el rendimiento escolar. *e-scholarum Revista Académica Electrónica de la División de Apoyo para el Aprendizaje de la UAG*. 5, 6-14. Recuperado de <http://genesis.uag.mx/escholarum/>

- Benito, B. (s.f). *Las relaciones interpersonales de los profesores en los centros educativos como fuente de satisfacción*. Departamento de Sociología y Comunicación Universidad de Salamanca. Recuperado de <http://dialnet.unirioja.es/>
- Camacho, R. (2007). *¡Manos arriba! El proceso de enseñanza-aprendizaje*. México, D.F.: ST Editorial.
- Campaña, K. (2011). *¿Para qué planificar las clases?* Recuperado de <http://www.saladeprofes.com/>
- Contreras, B. (2005). *Micro política escolar: Estilo de liderazgo de una directora y participación de docentes y alumnos en la gestión escolar*. Lima, Perú: Pontificia Universidad Católica del Perú.
- Cornejo, R. & Redondo, J. (2001). *El clima escolar percibido por los alumnos de enseñanza media. Una investigación realizada en algunos liceos de la Región Metropolitana de Santiago de Chile*. Santiago de Chile: Universidad de Chile.
- Creswell, J. W. (2003). *Diseño de investigación. Enfoques cualitativo, cuantitativo y con métodos mixtos*. Traducción de Arturo Guzmán Arredondo y José Jesús Alvarado Cabral 2007. Asociación de Investigadores en Ciencias de la Educación. Durango.
- De la Barrera, S. (2007). Re-conociendo los problemas educativos en la universidad. *Colección de cuadernillos de actualización para pensar la enseñanza universitaria*.5, (2), 2. Recuperado de [http:// www.unrc.edu.ar/unrc/academica/pdf/](http://www.unrc.edu.ar/unrc/academica/pdf/)
- Demaría, M. (2004). *Del aislamiento profesional al profesionalismo colectivo*. Recuperado de <http://www.efdeportes.com>
- Díaz-Barriga, F. y Hernández, G. (2002). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo, una interpretación constructivista*. México, D.F.: McGraw-Hill Interamericana.

- Díaz-Barriga, F. y Hernández, G. (2005). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista*. México, D.F.: McGraw-Hill Interamericana.
- DGETI (2010.) *Coordinación de Colegios de Estudios Científicos y Tecnológicos*. Recuperado de <http://www.dgeti.sep.gob.mx/> Autor.
- DGETI (2010.). *Matricula escolar en planteles CECyTES 2009-2010*. Recuperado de <http://www.dgeti.sep.gob.mx/> Autor.
- Elliot, J. (1991). *El cambio educativo desde la investigación-acción*. Traducción de Pablo Manzano (1996). Madrid, España.
- Escamilla, S. (2006). *El director escolar. Necesidades de formación para un desempeño profesional*. Universidad Autónoma de Barcelona. Bellaterra, Barcelona.
- Escat, M. (2009). *Equipo de trabajo y trabajo en equipo*. Recuperado de <http://degerencia.com>
- Espinosa, M. (2004). *El trabajo colegiado: su funcionamiento, sus aportes y dificultades en tres escuelas normales*. Secretaría de Educación Pública, México, D.F.
- Espinosa, M. (2008). El trabajo colegiado en las escuelas normales y la evaluación de sus planes de estudio. *Revista de investigación educativa*. 7, 1-14. Recuperado de www.redalyc.org
- Fernández, M. y Malvar, M. (1999). La colaboración en los centros educativos: una oportunidad de aprendizaje profesional. *Revista de currículum y formación del profesorado*. Universidad de Santiago de Compostela. 3, (1), 1-6. Recuperado de <http://www.ugr.es/local/recfpro/Rev31COL3.pdf>

- Fierro, C. Fortuol, B. y Rosas, L. (1999). *Transformando la práctica docente. Una propuesta basada en la investigación-acción*. México, Buenos Aires: Editorial Paidós.
- García, M. (2003). *Condiciones socio profesionales de la salud docente*. Universidad de Oviedo. España.
- García, M. y Zabala, A. (2005). *El trabajo colegiado como espacio de observación al seguimiento curricular en la Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado de San Luis Potosí*. Recuperado de <http://www.ens.edu.mx>
- González, M. (2009). *El trabajo colegiado entre formadores de docentes: un estudio de caso*. Universidad Autónoma de Nuevo León.
- González, J. (s.f.). *¿Yo, tú, él o nosotros los docentes?* Recuperado de <http://www.observatorio.org>
- González R. (2005). *Estrategias metodológicas para el mejoramiento del rendimiento académico en la asignatura de matemáticas de los alumnos de 7 grado de la U.E.N. Antonio Arraiz*. Universidad Nacional Experimental “Simón Rodríguez”. República Bolivariana de Venezuela. Ministerio de Educación Cultura y Deporte. Recuperado de <http://www.monografias.com>
- González, J. (s.f.). *El trabajo colegiado autosugestivo y su incidencia en la formación de profesores de educación primaria*. Universidad Pedagógica Nacional. Mérida, Yucatán. México.
- Gutiérrez, D. (2009). *La enseñanza y el aprendizaje en educación superior: un enfoque estratégico*. Recuperado de <http://www.upd.edu.mx/>

- Guzmán, A. y Alvarado, J. (2009). *Fases y operaciones metodológicas en la investigación educativa*. Durango, México: Asociación Durango de Investigadores en Ciencias de la Educación.
- Latapí, P. (2004). La política educativa del Estado mexicano desde 1992. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*. 6, (2) Recuperado de <http://redie.uabc.mx>
- Leal, L. (2009). *La planeación docente es vital antes de impartir clases*. Recuperado de <http://maestros.brainpop.com>
- Ley Estatal de Educación (2003). Recuperado de <http://basica.sep.gob.mx/>
- López, A. (2005). *Colaboración y desarrollo profesional del profesorado. Regulaciones presente en el puesto de trabajo*. Valencia, España: Universidad de Valencia.
- Martínez Acuña, M. (2005). ¿Qué es el trabajo cooperativo? *Revista de investigación científica y tecnológica de la Universidad Veracruzana*. 18, (2), 1-2. Recuperado de <http://www.soporte.uv.mx>
- Meneses, O. (2005). *Liderazgo y trabajo en equipo*. Recuperado de <http://www.monografias.com>
- Molina, N. (2001). *Detección de las necesidades formativas del directivo escolar municipal a partir de sus características profesionales*. España: Universidad Autónoma de Barcelona.
- Monje, G. (2010). *Mejorando el rendimiento académico de los alumnos de segundo año de Bachillerato Técnico Vocacional, sección "A" opción Contaduría en la asignatura de Matemáticas del Instituto Nacional de Ilobasco*". Instituto Nacional de Ilobasco, El Salvador.
- Navarro, G. (2008). *El trabajo colegiado, la mejora alternativa para lograr la calidad educativa*. Universidad Tangamanga, Plantel San Luis Potosí.

- Padrón, J. (1997). *La colaboración como forma de trabajo del profesorado en los centros de Educación Primaria en Tenerife: un estudio de las relaciones de trabajo del profesorado y los procesos de enseñanza-aprendizaje en el aula*. Tenerife, España: Centro Superior de Educación Universidad de la Laguna.
- Parés, I. (2008). *Formación directiva para instituciones educativas privadas de educación básica y media superior en México*. Universitat Internacional de Catalunya. Barcelona, España.
- Reyes, F. (s.f). *¿Qué es el trabajo colegiado?* Recuperado <http://periplosenred.blogspot.com>
- Ríos, R. (2004). *El trabajo en equipo en las decisiones organizativas. Un estudio de caso en el Centro Educativo Estatal 0019*. Pontificia Universidad Católica del Perú. Lima, Perú.
- Rivero, N. (2008). *El trabajo colegiado: una estrategia de capacitación y actualización docente*. Recuperado en <http://www.comie.org.mx/>
- Robustelli, G. (s.f.). *La importancia del trabajo colegiado en estas épocas educativas complejas*. Recuperado de <http://portalsej.jalisco.gob.mx>
- Rodríguez, G., Gil, J., y García, E. (1999). *Metodología de la investigación cualitativa*. Granada, España: Aljibe.
- Rodríguez, R. y Van de Velde, H. (2005). *Dirección: motivación, liderazgo y trabajo en equipo*. Estelí, Nicaragua.
- Rodríguez, C., Quiles, O. y Herrera, L. (2005). Teoría y práctica del análisis de datos cualitativos. Proceso general y criterios de calidad. *Revista Internacional de Ciencias Sociales y Humanidades, SOCIOTAM*. Universidad Autónoma de Tamaulipas. 15, (2), 133-154. Recuperado de <http://redalyc.org>

- Rodríguez, V. y Álvarez, V. (2006). *Trabajo en equipo*. España. Universidad de Oviedo. Área de Proyectos de Ingeniería.
- Ros, J. (2006). *Análisis de roles de trabajo en equipo: un enfoque centrado en comportamientos*. Barcelona, España. Universidad Autónoma de Barcelona.
- SEP (2008). *Reforma integral de la educación media superior en México*. México: Autor.
- SEP (2009). *Consideraciones para el trabajo colegiado*. México: Autor.
- SEP (2010). *Consejo del Sistema Nacional de Evaluación Tecnológica (COSNET). Evaluación de los profesores de Educación Media Superior Tecnológica. Aplicación Reforma Curricular. Cuestionario para alumnos y para profesores*. México: Autor.
- Stamato, S. (2008). *Cómo armar un equipo de trabajo eficiente con personas que tienen puntos de vista diferentes*. Recuperado de <http://www.degerencia.com>
- Trianes, M. (2001). *Impacto de las relaciones interpersonales en la vida cotidiana de la clase y del centro. Los problemas de la convivencia escolar: un enfoque práctico*. Madrid, España: Federación de enseñanza de CC.OO. 90 - 116
- UNESCO, (2000). *Marco de Acción de Dakar*. Dakar, Senegal.
- Vela, F. (s.f). *El trabajo colegiado en educación especial*. Recuperado de <http://www.monografías.com>
- Viramontes, E. (2005). El trabajo colegiado en la escuela Normal Rural “Ricardo Flores Magón”: Conclusiones de un estudio de caso. *Instituto Pedagógico de Estudios de Posgrado*. México, D.F.
- Vivet, P. (2009). *La docencia y el individualismo*. Recuperado de <http://portal.educ.ar>

ANEXOS

ANEXO 1: FORMATO DEL DIARIO DE CAMPO UTILIZADO DURANTE EL ANÁLISIS DE LA PRÁCTICA DOCENTE

ASPECTO	D1 (g)	D2 (i)	D3 (r)
Grado de participación			
Grado de atención			
Grado de reflexión			

**ANEXO 2: CUESTIONARIO APLICADO A LOS ALUMNOS DURANTE EL
PROCESO DE APLICACIÓN DE LAS ESTRATEGIAS DE ENSEÑANZA**

1. Antes de iniciar un tema, ¿el profesor realizó actividades para conocer lo que sabías acerca del tema y cómo lo aprendiste?

- a) Siempre b) Algunas veces c) Nunca

2. ¿Consideras que has aprendido con las estrategias utilizadas por el profesor?

3. Las estrategias utilizadas por el profesor ¿atraen tu atención hacia los contenidos del tema?

- a) Siempre b) Algunas veces c) Nunca

4. Las estrategias aplicadas por el profesor ¿han logrado que te intereses en la materia?

- a) Siempre b) Algunas veces c) Nunca

5. Las estrategias de enseñanza que emplea el profesor en clase ¿favorecen tu aprendizaje?

- a) Siempre b) Algunas veces c) Nunca

6. Antes de iniciar un tema ¿el profesor emplea estrategias de enseñanza que te ayudan a activar los conocimientos que sabes acerca del tema?

- a) Siempre b) Algunas veces c) Nunca

7. A través del desarrollo del curso ¿el profesor inicia su clase poniendo en juego situaciones que requieran de tu participación para exponer razones que predigan lo que sucederá si realizas tal o cual acción?

- a) Siempre b) Algunas veces c) Nunca

8. Antes de iniciar un tema nuevo o una unidad ¿el profesor describe o explica cuál es el objetivo a conseguir y que actividades realizará para lograrlo?

- a) Siempre b) Algunas veces c) Nunca

9. Antes de iniciar un tema ¿el profesor interactúa y dialoga acerca del tema o contenido a aprender?

- a) Siempre b) Algunas veces c) Nunca

10. Durante el desarrollo del curso ¿el profesor utiliza imágenes (fotografías, dibujos, pinturas) que te permiten comprender los contenidos del tema?

- a) Siempre b) Algunas veces c) Nunca

11. Durante el desarrollo del curso ¿el profesor utiliza representaciones visuales como cuadro sinópticos, diagramas, cuadros comparativos, mapas conceptuales, etc.) que te ayudan a comprender la estructura lógica del contenido del tema?

- a) Siempre b) Algunas veces c) Nunca

12. Antes de iniciar un tema ¿el profesor te proporciona un escrito u organizador gráfico como mapa conceptual, mapa mental, diagrama, etc., en donde aparecen los conceptos centrales que constituyen la información nueva por aprender?

- a) Siempre b) Algunas veces c) Nunca

13. Durante el desarrollo del curso ¿el profesor realiza comparaciones entre dos o más objetos, ideas, conceptos o explicaciones que te ayuden a obtener conclusiones?

- a) Siempre b) Algunas veces c) Nunca

14. Antes de iniciar un tema ¿el profesor te da la oportunidad de compartir con tus compañeros lo que sabes acerca del tema?

- a) Siempre b) Algunas veces c) Nunca

15. ¿Cómo evaluarías el desempeño de tu profesor?

- a) Excelente b) Muy bien c) Bien d) Aceptable e) Deficiente

ANEXO 3: CUESTIONARIO APLICADO A LOS DOCENTES DURANTE EL PROCESO DE APLICACIÓN DE LAS ESTRATEGIAS DE ENSEÑANZA

1. Antes de iniciar un tema, ¿realizó actividades para conocer lo que el alumno sabía acerca del tema y cómo lo aprendió?

- a) Siempre b) Algunas veces c) Nunca

2. ¿Considera que el alumno ha aprendido con las estrategias de enseñanza utilizadas?

- a) Siempre b) Algunas veces c) Nunca

3. Las estrategias utilizadas ¿atraen la atención hacia los contenidos del tema?

- a) Siempre b) Algunas veces c) Nunca

4. Las estrategias de enseñanza aplicadas ¿han logrado que el alumno se interese en la materia?

- a) Siempre b) Algunas veces c) Nunca

5. Las estrategias de enseñanza que emplea en clase ¿favorecen el aprendizaje del alumno?

- a) Siempre b) Algunas veces c) Nunca

6. Antes de iniciar un tema ¿emplea estrategias de enseñanza que le ayudan al alumno a activar los conocimientos previos acerca del tema?

- a) Siempre b) Algunas veces c) Nunca

7. A través del desarrollo del curso ¿inicia su clase poniendo en juego situaciones que requieran de la participación del alumno para exponer razones que contribuyan a predecir lo que sucederá si realiza tal o cual acción?

- a) Siempre b) Algunas veces c) Nunca

8. Antes de iniciar un tema nuevo o una unidad ¿describe o explica cuál es el objetivo a conseguir y que actividades realizará para lograrlo?

- a) Siempre b) Algunas veces c) Nunca

9. Antes de iniciar un tema ¿interactúa y dialoga con los alumnos acerca del tema o contenido a aprender?

- a) Siempre b) Algunas veces c) Nunca

10. Durante el desarrollo del curso ¿utiliza imágenes (fotografías, dibujos, pinturas) que le permiten al alumno comprender los contenidos del tema?

- a) Siempre b) Algunas veces c) Nunca

11. Durante el desarrollo del curso ¿utiliza representaciones visuales como cuadros sinópticos, diagramas, cuadros comparativos, mapas conceptuales, etc. que le ayuden al alumno a comprender la estructura lógica del contenido del tema?

- a) Siempre b) Algunas veces c) Nunca

12. Antes de iniciar un tema ¿proporciona al alumno un escrito u organizador gráfico como mapa conceptual, mapa mental, diagrama, etc., en donde aparecen los conceptos centrales que constituyen la información nueva por aprender?

- a) Siempre b) Algunas veces c) Nunca

13. Durante el desarrollo del curso ¿realiza comparaciones entre dos o más objetos, ideas, conceptos o explicaciones que le ayuden al alumno a obtener conclusiones?

- a) Siempre b) Algunas veces c) Nunca

14. Antes de iniciar un tema ¿da la oportunidad al alumno de compartir con sus compañeros lo que sabes acerca del tema?

- a) Siempre b) Algunas veces c) Nunca

15. ¿Cómo evaluaría su desempeño en el salón de clases?

- a) Excelente b) Muy bien c) Bien d) Aceptable e) Deficiente

ANEXO 4. CATEGORIAS QUE ENCIERRAN EL INVENTARIO DE ESTRATEGIAS DE ENSEÑANZA UTILIZADO POR LOS DOCENTES PARA APLICAR EN CLASE.

Estrategias para activar o generar conocimientos previos y expectativas apropiadas:

Actividad focal introductoria, discusión guiada, actividad generadora de información previa y objetivos o intenciones.

Estrategias para la codificación de la información por aprender: ilustraciones (descriptiva, expresiva, construcciona, funcional, algorítmica y modelos), preguntas intercaladas y gráficas.

Estrategias para organizar la información nueva por aprender: resumen, organizadores gráficos (cuadros sinópticos-marcos, grillas o tramas, cuadros de doble columna, cuadros C-Q-A, diagramas de llaves, diagramas arbóreos y circulo de conceptos, mapas conceptuales.

Estrategias para promover el enlace entre los conocimientos previos y la nueva información que se va a prender: organizadores previos y analogías.

ANEXO 5. FORMATO DEL PERFIL UTILIZADO PARA LA OBSERVACIÓN EN CLASES

PERFIL DE UNA CLASE

NOMBRE DEL PROFESOR:

NOMBRE DE LA MATERIA:

TEMA:

FECHA:

ESTRATEGIA (S) UTILIZADA (S)			
ACTIVIDADES	INICIO	DESARROLLO	FINAL
PROFESOR			
ALUMNO			
RECURSOS MATERIALES			
OBSERVACIONES			

ANEXO 6. CUESTIONARIO APLICADO A LOS ALUMNOS DURANTE CADA UNO DE LOS PARCIALES

1.- ¿Cuáles son las estrategias de enseñanza que percibe le funcionaron al docente?

- a) D1 (g)
- b) D2 (i)
- c) D3 (r)

2.- ¿Por qué?

- a) D1 (g)
- b) D2 (i)
- c) D3 (r)

3.- ¿Cuáles estrategias de enseñanza percibe no le funcionaron?

- a) D1 (g)
- b) D2 (i)
- c) D3 (r)

4.- ¿Por qué?

- a) D1 (g)
- b) D2 (i)
- c) D3 (r)

5.- ¿Qué sugerencia le haría al docente con respecto al uso de estrategias de enseñanza?

- a) D1 (g)
- b) D2 (i)
- c) D3 (r)

ANEXO 7. CUESTIONARIO APLICADO A LOS DOCENTES DURANTE CADA UNO DE LOS PARCIALES

- 1.- ¿Cuáles son las estrategias de enseñanza que percibe le funcionaron?**
- 2.- ¿Por qué?**
- 3.- ¿Cuáles estrategias de enseñanza que percibe no le funcionaron?**
- 4.- ¿Por qué?**
- 5.- Tomando en cuenta el trabajo colegiado ¿Qué sugiere se trabaje para mejorar el desempeño de los alumnos?**

ANEXO 8. MAPA CURRICULAR DE EMSAD

SUBSECRETARÍA DE EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR
DIRECCIÓN GENERAL DEL BACHILLERATO
DIRECCIÓN DE COORDINACIÓN ACADÉMICA

SEP
SECRETARÍA DE
EDUCACIÓN PÚBLICA



MAPA CURRICULAR DEL BACHILLERATO GENERAL CON UN ENFOQUE EDUCATIVO BASADO EN EL DESARROLLO DE COMPETENCIAS

NOMBRE DE LA INSTITUCIÓN:												CLAVE: EMS-					
PRIMER SEMESTRE			SEGUNDO SEMESTRE			TERCER SEMESTRE			CUARTO SEMESTRE			QUINTO SEMESTRE			SEXTO SEMESTRE		
ASIGNATURA	H	C	ASIGNATURA	H	C	ASIGNATURA	H	C	ASIGNATURA	H	C	ASIGNATURA	H	C	ASIGNATURA	H	C
MATEMÁTICAS I	5	10	MATEMÁTICAS II	5	10	MATEMÁTICAS III	5	10	MATEMÁTICAS IV	5	10				FILOSOFÍA	4	8
QUÍMICA I	5	10	QUÍMICA II	5	10	BIOLOGÍA I	4	8	BIOLOGÍA II	4	8	GEOGRAFÍA	3	6	ECOLOGÍA Y MEDIO AMBIENTE	3	6
ÉTICA Y VALORES I	3	6	ÉTICA Y VALORES II	3	6	FÍSICA I	5	10	FÍSICA II	5	10	HISTORIA UNIVERSAL CONTEMPORÁNEA	3	6	METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN	3	6
INTRODUCCIÓN A LAS CIENCIAS SOCIALES	3	6	HISTORIA DE MÉXICO I	3	6	HISTORIA DE MÉXICO II	3	6	ESTRUCTURA SOCIOECONÓMICA DE MÉXICO	3	6	CÁLCULO DIFERENCIAL*	3	6	* CÁLCULO INTEGRAL	3	6
TALLER DE LECTURA Y REDACCIÓN I	4	8	TALLER DE LECTURA Y REDACCIÓN II	4	8	LITERATURA I	3	6	LITERATURA II	3	6	* ADMINISTRACIÓN I	3	6	* ADMINISTRACIÓN II	3	6
LENGUA ADICIONAL AL ESPAÑOL I	3	6	LENGUA ADICIONAL AL ESPAÑOL II	3	6	LENGUA ADICIONAL AL ESPAÑOL III	3	6	LENGUA ADICIONAL AL ESPAÑOL IV	3	6	* CIENCIAS DE LA SALUD I	3	6	* CIENCIAS DE LA SALUD II	3	6
INFORMÁTICA I	3	6	INFORMÁTICA II	3	6							* CIENCIAS DE LA COMUNICACIÓN I	3	6	* CIENCIAS DE LA COMUNICACIÓN II	3	6
ACTIVIDADES PARAESCOLARES	4		ACTIVIDADES PARAESCOLARES	4			7	14	**	7	14						
	30	52		30	52	ACTIVIDADES PARAESCOLARES	3		ACTIVIDADES PARAESCOLARES	2			7	14	**	7	14
							33	60		32	60	ACTIVIDADES PARAESCOLARES	4		ACTIVIDADES PARAESCOLARES	3	
												ACTIVIDADES PARAESCOLARES	29	50		32	58

MIQUEL ÁNGEL PARRA ÁLVAREZ
SUBDIRECTOR DE PLANEACIÓN Y EVALUACIÓN

JORGE TORRES GOVEA
RESPONSABLE DEL PROCEDIMIENTO DE
AUTORIZACIÓN DE MAPAS CURRICULARES

ANEXO 9. COMPONENTE DE FORMACIÓN PARA EL TRABAJO.

SUBSECRETARÍA DE EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR
DIRECCIÓN GENERAL DE BACHILLERATO
DIRECCIÓN DE COORDINACIÓN ACADÉMICA

COMPONENTE DE FORMACIÓN PARA EL TRABAJO POR MÓDULOS CON UN ENFOQUE EDUCATIVO BASADO EN EL DESARROLLO DE COMPETENCIAS

NOMBRE DE LA INSTITUCIÓN:

CLAVE: EMS-

LOCALIDAD:

NOMBRE DE LA CAPACITACIÓN:

INFORMÁTICA

TERCER SEMESTRE	H	C	CUARTO SEMESTRE	H	C
OPERAR EL EQUIPO DE CÓMPUTO	3	6	DESARROLLAR DOCUMENTOS ELECTRÓNICOS	3	6
DIFERENCIAR LAS FUNCIONES DEL SISTEMA OPERATIVO	4	8	RESGUARDAR Y ELABORAR DOCUMENTOS ELECTRÓNICOS	4	8
	7	14		7	14

QUINTO SEMESTRE	H	C	SEXTO SEMESTRE	H	C
OPERAR HOJAS DE CÁLCULO	3	6	PRODUCIR ANIMACIONES CON ELEMENTOS MULTIMEDIA	3	6
UTILIZAR EL SOFTWARE DE DISEÑO	4	8	ELABORAR PÁGINAS WEB	4	8
	7	14		7	14

MIGUEL ÁNGEL PARRA ÁLVAREZ
SUBDIRECTOR DE PLANEACIÓN Y
EVALUACIÓN

JORGE TORRES GOVEA
RESPONSABLE DEL PROCEDIMIENTO
DE AUTORIZACIÓN DE MAPAS
CURRICULARES

ANEXO 10. REPORTE DE EVALUACIÓN TERCER SEMESTRE



SEED

COORDINACIÓN DE ORGANISMOS DESCENTRALIZADOS ESTATALES DE CECYTES
COLEGIO DE ESTUDIOS CIENTÍFICOS Y TECNOLÓGICOS EN EL ESTADO DE DURANGO

REPORTE EVA SEMESTRAL
Considerando Regularización

COLEGIO DE ESTUDIOS CIENTÍFICOS Y TECNOLÓGICOS 21, JESUS AGUSTIN CASTRO
CAPACITACIÓN PARA EL TRABAJO EN EL ÁREA DE INFORMÁTICA

FOLIO: TURNO MATUTINO
GRUPO: 3A SEMESTRE 3

19-4-2012
Hoja 1/1



C.C.T.: 10EM80029K
GENERACION 09-12
PERIODO: A10-E11



No. Alumno	No. de Control	SEMESTRE									
		MATIN	NO	DE	NO	NO	NO	NO	NO	NO	NO
1 ALVAREZ VEGA JOSE ANTONIO	07410804830481	6	6	6	7	7	6	8	8		
2 CORDOVA MUÑOZ CLAUDIA MICHELLE	09410803402125	6	7	6	7	8	7	6	7		
3 CORDOVA OCHOA MARIO	09410803402128	6	7	6	7	7	7	6	7		
4 DE SANTIAGO VEGA MANUEL DE JESUS	09410803202006	5	5	5	5	5	5	5	5		
5 PARRA ALVARADO FATIMA DEL CARMEN	09410803402130	6	7	7	8	8	6	7	8		
6 PUENTES HERRERA JUAN GERARDO	09410803402137	7	6	6	7	7	8	6	7		
7 REYES LOPEZ TELMA	09410803402131	8	8	8	9	10	7	10	10		
8 SANCHEZ REYES ALFREDO	09410803402132	6	7	7	8	8	7	8	8		
9 SILVA PEREZ MANUEL DE JESUS	09410803402133	6	7	6	8	8	7	7	9		
10 VALLES RIVAS ALAN MAXIMILIANO	09410803402134	7	8	6	7	7	7	8	9		
11 ZUÑIGA PULIDO SANJUANITA	09410803402135	6	6	6	8	8	6	7	7		
12 ZUÑIGA SIGALA LUIS ALFREDO	09410803402138	7	7	6	8	8	7	7	8		

DIRECTOR DEL PLANTEL

BLERIO DIAZ MAXIMILIANO
DIRECTOR GENERAL

CARRILLO HERRERA LAURA JOVITA
JEFE DE DEPARTAMENTO DE CONTROL ESCOLAR

ANEXO 11. REPORTE DE EVALUACIÓN CUARTO SEMESTRE

COORDINACIÓN DE ORGANISMOS DESCENTRALIZADOS ESTATALES DE CECYTES COLEGIO DE ESTUDIOS CIENTÍFICOS Y TECNOLÓGICOS EN EL ESTADO DE DURANGO		18-4-2012 Hoja 1/1							
 SEED	REPORTE EVA SEMESTRAL <i>Considerando Regularización</i>								
COLEGIO DE ESTUDIOS CIENTÍFICOS Y TECNOLÓGICOS 21, JESUS AGUSTIN CASTRO		C.C.T.: 10EMS0028K							
CAPACITACIÓN PARA EL TRABAJO EN EL ÁREA DE INFORMÁTICA		GENERACION 09-12							
FOLIO: TURNO: MATUTINO		PERIODO: F11-J11							
GRUPO: 4A SEMESTRE: 4									
No. Alumno	No. de Control	MATV	BDII	FE II	ESOMEX	LT #	LAETV	EMRUL	EMRCS
1 ALVAREZ VEGA JOSE ANTONIO	074108038020481	7	8	7	7	8	7	8	8
2 CORDOVA MUÑOZ CLAUDIA MICHELLE	09410803402125	6	7	7	7	7	6	7	8
3 CORDOVA OCHOA MARIO	09410803402128	7	7	6	7	8	8	8	8
4 PARRA ALVARADO FATIMA DEL CARMEN	09410803402130	7	8	7	8	8	7	8	8
5 PUENTES HERRERA JUAN GERARDO	09410803402137	7	8	7	8	8	8	8	8
6 REYES LOPEZ TELMA	09410803402131	8	9	8	8	8	8	10	10
7 SANCHEZ REYES ALFREDO	09410803402132	8	8	8	8	8	7	7	9
8 SILVA PEREZ MANUEL DE JESUS	09410803402133	8	8	7	8	8	7	9	10
9 VALLES RIVAS ALAN MAXIMILIANO	09410803402134	7	8	8	7	8	7	8	8
10 ZUÑIGA PULIDO SANJUANITA	09410803402135	6	8	6	7	7	6	7	7
11 ZUÑIGA SIGALA LUIS ALFREDO	09410803402138	7	7	8	8	8	7	8	8

DIRECTOR DEL PLANTEL

SILERIO DIAZ MAXIMILIANO
DIRECTOR GENERAL

CARRILLO HERRERA LAURA JOVITA
JEFE DE DEPARTAMENTO DE CONTROL ESCOLAR