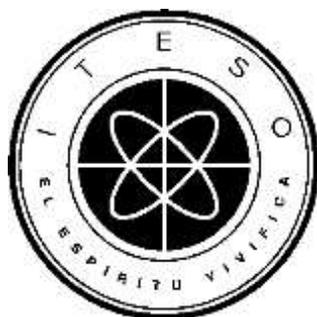


# INSTITUTO TECNOLÓGICO Y DE ESTUDIOS SUPERIORES DE OCCIDENTE

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

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



GESTIÓN CURRICULAR COMO PROCESO DE MEJORA,  
MEDIANTE EL TRABAJO COLABORATIVO.

TRABAJO DE TESIS  
QUE PARA OBTENER EL GRADO DE:  
MAESTRO EN GESTIÓN DIRECTIVA DE INSTITUCIONES EDUCATIVAS.

PRESENTA:

Armando Avendaño Vásquez

ASESORA:

Mtra. Ana Paula García Ruiz Velasco

Guadalajara, Jalisco, Noviembre de 2014.

## Introducción

El presente trabajo, es producto del proceso de formación de la maestría en gestión directiva de instituciones educativas. El proceso de intervención que se presenta consiste en la recuperación del proceso aplicado en la institución denominada como AMG, cuya característica principal es que es una escuela particular especializada en educación, que oferta actualmente los niveles de Educación Media Superior y Superior, el proceso de intervención reportado, se realizó exclusivamente en la licenciatura de Psicología Educativa; el responsable del proyecto ocupa actualmente el puesto de encargado de coordinar los servicios escolares que incluye actividades de control escolar, servicio social, titulación, normatividad y el área de docencia, entendida ésta última como una gestión administrativa. Se pretende que con la aplicación del presente proyecto el equipo docente de la institución redefina las competencias específicas del perfil de egreso, fortalezca el uso de estrategias didácticas adecuadas al enfoque por competencias que incida en la transferencia de sus conocimientos a los escenarios de práctica, a través de un trabajo colaborativo.

En el primer capítulo el lector encontrará el contexto en el cual se desarrolla la intervención, se incluyen en él las características particulares de la institución, su filosofía, modelo educativo, referencias sobre el personal docente, las características del alumnado y se presenta la problematización inicial la cual recupera lo que se consideró como problema empírico desde las situaciones cotidianas, los comentarios y perspectivas tanto de los docentes como de las alumnas.

En el segundo capítulo se presenta el proceso del diagnóstico realizado, para comprender la situación problemática y su importancia en el trabajo del directivo para utilizarla como una herramienta de trabajo para llevar la gestión escolar y tomar decisiones fundamentadas. Aquí se va explicando de forma detallada cada una de las actividades que se fueron realizando para detectar y analizar el problema. También se presenta a los informantes, las muestras y los instrumentos utilizados para detectar la problemática; la forma en cómo se recuperó y sistematizó la información y se presentan los resultados obtenidos y su análisis, para finalmente definir lo que se consideró como problema de intervención.

En el tercer capítulo se encuentra la fundamentación teórica desde la cual se comprende, aborda y se interviene en la problemática encontrada. Este apartado, se centra en enmarcar el problema desde la gestión y calidad educativa, innovación y mejora, posteriormente se presentan referentes sobre el trabajo de acompañamiento docente y su importancia en la institución, para cerrar el apartado, revisando referentes teóricos que permitieron fundamentar la intervención considerando para ello la importancia de que el docente se convierta en un acompañante de los alumnos de nivel licenciatura, y el trabajo colaborativo sea una estrategia para fortalecer la función docente.

En el cuarto capítulo se presenta el diseño del proyecto de intervención, incluye el objetivo de intervención, el planteamiento de la hipótesis de acción, así como las líneas de acción que conformaron la estrategia de intervención. También se presentan los indicadores que se definieron como punto de referencia para realizar la evaluación final de la intervención.

En el quinto capítulo se recuperan las acciones de intervención que se lograron realizar, además de incluir los resultados que se obtuvieron hasta el momento de la recuperación, se presenta las limitaciones del trabajo y la evaluación del avance a partir de los indicadores de mejora establecidos.

En las conclusiones se presenta la recuperación de lo que se vivió en el proceso de elaboración del proyecto como una herramienta para mejorar la gestión educativa, la enseñanza-aprendizaje, el trabajo colaborativo con los docentes, la innovación con las prácticas y por último mis aprendizajes relacionados con la práctica de ser directivo.

## **Capítulo I: Contexto de intervención**

La intervención que se reporta en este proyecto fue realizada en la institución que será denominada a partir de este momento como AMG, la cual se caracteriza por ofertar actualmente los niveles de Educación Media Superior y Superior. En lo que respecta al bachillerato, éste es de tipo tecnológico y se tienen dos programas uno en Puericultura y el otro en Administración, por otro lado, en relación al nivel de Educación Superior se oferta la Licenciatura en Educación Preescolar, la Licenciatura en Educación Especial, por último tiene la licenciatura en Psicología Educativa cuyo plan y programa fue elaborada por la institución educativa.

La institución AMG fue fundada en 1978, desde sus inicios se caracterizó por formar personas bajo sus dos principios fundamentales: visión clara: “Aprender para la Vida” y misión permanente: “Servir a sus semejantes”.

El primer edificio en que se instaló la institución está ubicado en Av. Hidalgo N° 665, en la ciudad de Guadalajara, en donde se ofrecían las carreras de Asistente educativo, secretaria ejecutiva, secretaria bilingüe y contador privado, debido al crecimiento en la matrícula se cambiaron primeramente a la calle independencia y después a la calle cruz verde, edificios ubicados en el centro histórico de la ciudad de Guadalajara.

A partir de 1985, se decide dedicarse exclusivamente a la carrera de educadora técnica; con este hecho inicia el perfil que lo caracteriza como especialistas en educación. En 1996 obtiene la incorporación de la carrera: Asistente en Educación preescolar, la cual durante 19 años se ofertó sin incorporación oficial y en 1997 se obtuvieron las incorporaciones de las Licenciaturas en Educación Preescolar, Educación Especial y los Bachilleratos Tecnológicos en Puericultura y Administración.

Debido al crecimiento de la matrícula y del deseo de crecer con otras carreras en el año de 2004 se adquiere un predio más amplio y en el 2006 se cambian a la dirección que actualmente tiene y por último en el año de 2009 obtiene la incorporación de la Licenciatura en Psicología Educativa.

## 1.1 Características físicas y equipamiento del centro:

AMG se encuentra ubicada en el centro de la zona metropolitana de Guadalajara, es de sostenimiento particular, sus instalaciones tienen 14 aulas escolares, en un terreno de superficie total de 975 m<sup>2</sup>, cuenta con una sala de docentes que sirve también como comedor con una capacidad aproximada de 15 personas, tiene una zona pequeña de usos múltiples, la mayoría de sus salones cuenta con cañones, tiene un laboratorio de cómputo equipado con 25 computadoras y un laboratorio de química con reactivos indispensables sólo para algunas prácticas, pero que casi no se le da uso. La distribución de los espacios se puede ver en la ilustración 1.

Ilustración 1: Organización de los espacios físicos de AMG

				Biblioteca	WC MUJERES	salones en tres niveles	salones en tres niveles	Cómputo
								Prefectura
Bodega	Control escolar		Docencia y Coord. Prácticas		Salón 1	WC		
						WC		
Dirección						Hombres		
					Patio administrativo			Patio
Entrada principal								
Sala de maestros	Informes		Dirección general		Coordinación Administrativa	Cocina		SUM
	Pagos							Salones en el segundo nivel y laboratorio

La dirección administrativa, dirección general, informes, pagos, coordinación administrativa, cocina y servicios generales son atendidos por los dueños del plantel, quienes están al pendiente de ir solucionando las problemáticas que van surgiendo, así mismo en familia van buscando nuevas formas de crecimiento.

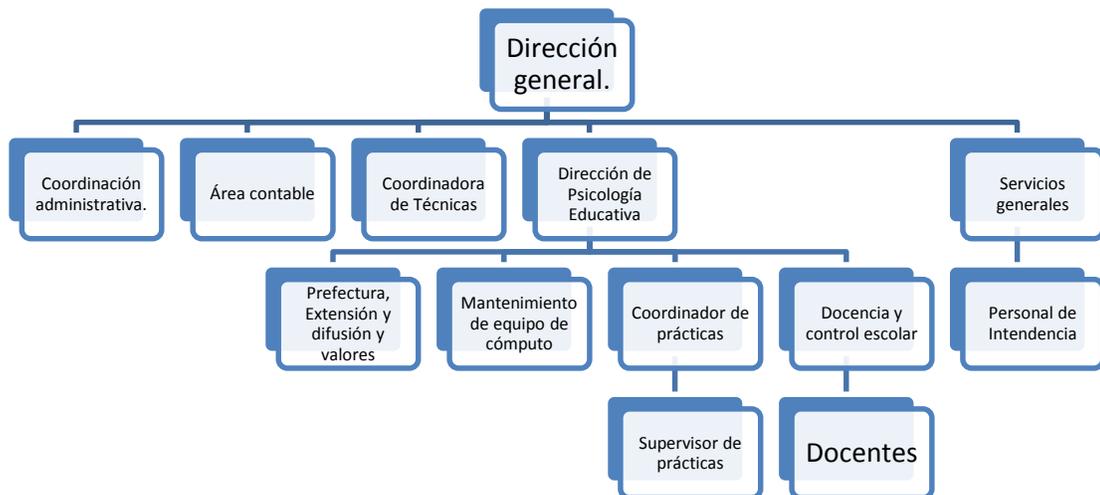
Las oficinas de control escolar, coordinación de prácticas y de docencia quienes se encuentran ubicados cerca de las direcciones funcionan como apoyo, para que todo lo relacionado con el trabajo administrativo y académico vayan avanzando. La

prefectura, quienes también se encargan de la formación integral y de la extensión y difusión se encuentra un poco distanciados estratégicamente de la dirección para estar más en contacto con el alumnado.

## 1.2 Estructura organizacional

La institución educativa es una empresa de índole familiar, la estructura organizacional no se tiene documentada, sin embargo a continuación se presenta una representación generada según la operación cotidiana (Ilustración 2). Por otro lado, tampoco se cuenta con un reglamento ni documentos de perfiles de puesto, por lo cual las actividades de cada uno de los encargados, se van dando de acuerdo a sus posibilidades y a las necesidades que se presentan.

Ilustración 2: Organigrama según la vida cotidiana



La Dirección General está a cargo de la mamá, quien además es la representante legal; el área de la coordinación administrativa y el área contable están a cargo de su hija y su pareja; el responsable de los servicios generales, es el papá. Ellos son los encargados del mantenimiento de las condiciones de seguridad y salubridad del plantel, la administración económica o el área de pagos y compras.

Uno de los hijos es el Director de la licenciatura en psicología educativa desde el año 2009 y es el que hasta el momento se hace cargo de la situación académica del plantel. El directivo de esta licenciatura también es el que dirigió la creación del plan y programas y se ha encargado junto con los coordinadores de que los docentes aterrizen los contenidos al aula escolar. Su pareja es la coordinadora de la carrera asistente en educación preescolar y además ayuda en el área de extensión y difusión cultural.

Se cuenta con un departamento de control escolar que hace todas las funciones que tiene que ver directamente con las autoridades educativas, tales como trámites ante las diferentes autoridades educativas, servicio social, titulación, normatividad, trámites de REVOE y docencia, con tan sólo dos personas a cargo desde 1997 a 2013. Es hasta agosto de 2013 que ingresa una nueva persona como auxiliar en el departamento.

En agosto de 2013 se le agrega al área de control escolar la función de atender las reuniones del Consejo Técnico Escolar, que se estableció como obligatorio por la SEP para que sesionara una vez al mes a partir de septiembre de 2013. Este departamento tiene la responsabilidad de atender al alumnado y al personal docente en todo lo que se refiere a lo administrativo con la SEJ e ir propiciando la gestión académica.

Existe un área desde agosto de 2013 la cual se encarga de la extensión y difusión escolar, la prefectura, los festivales académicos y de gestionar la convivencia con los jóvenes. Esta área nace con la intención de ir propiciando que se practiquen los valores entre docentes y alumnos a través de campamentos y dinámicas que propicien la integración de los miembros de AMG.

## **1.3 Filosofía institucional**

### *1.3.1 Identidad:*

AMG (2009) es una comunidad educativa, que se concibe como un hogar conformado por una gran familia con aspiraciones a convertirse en un verdadero “Centro de Aprendizaje para la Vida”: En el cual las personas, encuentren consejo, guía, aliento, disciplina y amor; pues considera que el aprendizaje se nutre más con la curiosidad, la incertidumbre y el apoyo en comunidad que con la verdad absoluta de lo que se ha aprendido. Promueve el respeto y la integridad humana como ingredientes para que se den los aprendizajes significativos entre los miembros que la conforman.

### *1.3.2 Misión:*

Su Misión consiste en: “Preparar personas que colaboren activa y efectivamente en la formación integral del ser humano, haciendo hincapié en la niñez; mediante el servicio, amor, justicia y libertad; armonizando los aprendizajes conceptuales, procedimentales y actitudinales; para fomentar el adecuado crecimiento y desarrollo de mexicanos con buenos valores morales y alto sentido de productividad y servicio”(AMG, 2009: ) .

### *1.3.3 Visión:*

“AMG se consolidará como un “Centro de Aprendizaje para la Vida” que ofrezca estudios a nivel técnico, medio superior, superior, educación continua y posgrados en el ámbito de: educación, desarrollo humano y social, salud y administración, a través de ambientes presenciales y virtuales”. Hasta el momento atiende los ámbitos de educación y administración a nivel medio superior, pero se está trabajando para avanzar sobre todo en licenciaturas del área administrativa y de salud.

### *1.3.4 Modelo educativo*

El modelo educativo se encuentra en construcción, sin embargo, AMG, se define como una institución humanista, con un enfoque de enseñanza constructivista. Es decir,

se pretende que sus alumnos aprendan no sólo en el aula sino que aprendan para las situaciones prácticas de la vida real, por lo que en cada semestre a partir de febrero de 2014 sus alumnos asisten los días miércoles y una semana de prácticas intensivas en condiciones reales de trabajo.

Desde un planteamiento constructivista en la actividad de la enseñanza, el sujeto que aprende es un ser activo y constructivo, y que juega de titular en la dinámica de enseñanza aprendizaje. Es decir, existen factores endógenos del alumno, para que puedan desarrollar ciertas actividades que le permitan interactuar con los factores exógenos, para acceder a nuevos esquemas de conocimiento.

Se considera que la tarea del docente no es dejar solo al sujeto que aprende, antes bien, el docente es un diseñador de actividades de aprendizaje motivantes y retadoras que estimulan el desarrollo cognitivo y provocan el rompimiento de esquemas hacia nuevos paradigmas que permiten al alumno asimilar los nuevos aprendizajes.

Según AMG (2009) se parte de la idea de que enseñar es ayudar a otros a descubrir lo que saben y lo que pueden aprender, las personas no tienen por qué ser forzadas a aprender, ya que han sido aprendices antes de entrar a la escuela y la institución sólo pone los medios para que éste se dé.

Para lograr lo anterior, es necesario que el maestro constructivista vaya explorando, descubriendo y construyendo una nueva forma de pensar en la enseñanza, buscando que los alumnos logren desarrollar el pensamiento crítico, pues de lo contrario, simplemente acatará órdenes institucionales para cubrir cierto plan y por último se debe propiciar el desarrollo integral de los alumnos.

#### **1.4 El equipo de trabajo**

En lo que respecta al equipo de trabajo, se cuenta con 26 docentes, la mayoría de ellos trabaja de 8:00 a 13:30 y de 15:00 a 20:00 con un receso de 30 minutos por turno. Todo el personal de la institución tiene contratos definidos, es decir, se le

contrata sólo por un semestre escolar y se le renueva el contrato si se considera pertinente seguir con la relación laboral.

En el aspecto salarial, todos los docentes tienen la misma remuneración económica por hora trabajada, sin importar nivel de estudios ni antigüedad en la institución, pues gana lo mismo un técnico profesional que uno con maestría, lo mismo pasa con los que tienen mayor antigüedad o con el recién ingresado.

La escolaridad de los docentes no es algo que preocupa a la institución, ya que desde su punto de vista, el grado académico no determina las habilidades del docente sino la forma en que éstos se desenvuelvan en el salón de clases, pues han observado que no existe mucha diferencia entre un técnico y un egresado del nivel de licenciatura y éste en relación con los que tienen maestrías.

Sin embargo, algunos docentes opinan lo contrario, y afirman que sí tiene que haber diferencia en cuanto al pago pues las clases son distintas por el manejo teórico que éstos tienen. En relación con la escolaridad y antigüedad de sus docentes, en la tabla 1 se presentan los datos acerca de ésta.

Tabla 1: Escolaridad y antigüedad docente

Escolaridad	Mujeres	Hombres	Total	1 a 5 años	5 a 10 años	10 años o más
Profesional técnico	1	2	3	1	1	1
Lic. con formación docente para educación básica.	4	1	5	5		
Licenciatura no titulado		1	1	1		
Licenciatura titulado	6	3	9	4	3	2
Estudiantes de maestría	1	1	2	1		1
Maestría no titulado	1	2	3		2	1
Maestría titulado	3		3	1	2	
		total	26	13	8	5

Podemos leer en la tabla 1 que de los 26 docentes sólo cinco de ellos estudiaron en instituciones formadoras para ejercer la profesión en la educación básica y el resto son profesionistas que trabajan como maestros. Esto ha ocasionado que la institución parta de dos grandes supuestos: el primero es que el hecho de contratar a una persona como docente y que al momento de pararse frente a un grupo de alumnos, deja su status de profesionista y se convierte en docente y en segundo lugar se le exige al profesionista contratado que tenga las habilidades de un docente cuando no fue formado para desempeñarse como tal en la universidad.

De la población que nos ocupa, sólo cuatro de ellos realiza actividades propias de su formación y el resto se dedica desde hace ya varios años sólo a actividades del magisterio.

En lo que respecta a la rotación de personal, el 50% tiene menos de cinco años, el 30% oscila entre los cinco y los diez años y sólo el 20% de su personal tiene una antigüedad de más de diez años en la institución.

Tabla 2: Carga horaria frente a grupo

Docente	Horas frente a grupo	Docente	Horas frente a grupo	Docente	Horas frente a grupo	Docente	Horas frente a grupo
A	14 + A	GZ	20	PSA	58	PR	51
B	12 + A	BC	36	PUL	16	N	27
C	20	J	36	M	22	CGE	6+-D
CA	54+A	Q	55	AV	22	LC	35
CG	16 + D	L	42	MG	22	LO	16
D	9	V	36	GZ	20	JH	10
ELG	25	LA	8	XO	40	P	8 + s

Claves: A = Administrativo. D= Directivo. Las letras que aparecen en la columna de docentes se eligieron para identificar a los maestros.

Los docentes que tienen menos de 30 horas por lo general nada más trabajan en un turno ya que tienen otro trabajo o se desempeñan también como docentes en otras

escuelas, los que tienen más de 30 horas frente a grupo, trabajan toda la jornada y en ocasiones el poco tiempo que les queda buscan tener alguna otra actividad para obtener nuevos ingresos. Los directivos y coordinadores, además de sus actividades también se les dan carga horaria como docentes y en el caso de que uno de los maestros renuncie en el transcurso del semestre, éstos vienen a suplir cuando no se puede encontrar otro maestro que ocupe el lugar del que se fue.

## **1.5 La formación docente**

No existe en AMG en sentido estricto un proceso de formación docente, pues los directivos parten de la idea de que un profesionista egresado de cualquier institución, sea o no formadora de docentes, debe tener la suficiente habilidad para saber qué, cómo y para qué enseñar.

Lo que hasta ahora se ha hecho, es pedirle cuentas al docente para que realicen bien su trabajo, que cumplan con sus horas clase, que entreguen su planeación y que no existan quejas de los alumnos de su actuar en las aulas escolares. La relación con los maestros la podemos sintetizar en pedir planeaciones, reuniones de inicio y fin de semestre para establecer acuerdos de conductas y actividades propias del calendario escolar, servir de intermediario entre las problemáticas de docentes y alumnos.

El trabajo propiamente académico la podemos ubicar en el área de prácticas. AMG se ha caracterizado por llevar al terreno de la práctica a sus estudiantes durante dos semanas por semestre y todos los miércoles en el último año de formación, esto durante mucho tiempo ha dinamizado a la institución educativa, pues obliga a que sus docentes aporten habilidades en los alumnos para que puedan desempeñarse en las instituciones receptoras de sus practicantes. También ha aportado elementos valiosos para que los docentes den un giro a sus reuniones para comentar qué tienen que ir mejorando sus alumnos en el salón de clases y de esta manera tenga repercusión en el aterrizaje de sus aprendizajes.

## 1.6 Características de las alumnas y los alumnos.

AMG, cuenta con un 91 % de alumnado femenino, tiene dos turnos: en el matutino asisten 214 alumnos de clase media y media alta y que por lo general se dedican exclusivamente a estudiar y en el turno vespertino asisten 134 alumnos que en su mayoría provienen de la clase media y clase media baja, los cuales tienen que trabajar para sostener sus estudios, algunas alumnas provienen de diferentes partes de la república, viven en un internado y trabajan para poder pagar sus estudios.

Tabla 3: Alumnos y alumnas por turno

Carreras	M	V	Total
Lic. Psicología educativa	102	56	158
Lic. Educación especial	6		6
Lic. Educación preescolar	26		26
Asistentes en Preescolar	18		18
Bachillerato en Puericultura	43	59	102
Bachillerato en Administración.	19	19	38
TOTAL	214	134	348

La gran mayoría de la población estudiantil, oscila entre los 18 y 24 años por lo que se puede decir que se encuentran en plena juventud y muchos de ellos opinan abiertamente cuando algo no les agrada de la forma en cómo se enseña.

Es importante destacar que la institución se dio a conocer desde hace 35 años como una escuela formadora de educadoras en el nivel preescolar, ello explica la gran cantidad de alumnos del sexo femenino, ya que por tradición o por cultura, es a la mujer que se le da el cuidado y educación de los niños y ese rol se ve reflejado en esta institución.

Debido a lo anterior, la gran mayoría de nuestros estudiantes son mujeres por el enfoque de las carreras de puericultura y de psicología educativa, ésta última viene a

satisfacer el deseo de muchas de sus alumnas de ser licenciadas en educación preescolar ya que no tienen cabida en las escuelas formadoras de docentes.

En lo que respecta al producto de la formación de las egresadas, no se tienen datos exactos, pues no existe un seguimiento que les permita darse cuenta de la pertinencia y eficacia de la aplicación de lo aprendido. Los datos que se tienen son vagos, ya que el responsable de servicios escolares, sólo les pregunta si están trabajando cuando pasan a recoger sus títulos. La mayoría responde que sí se encuentran laborando en el área que estudiaron.

### **1.7 Planteamiento del problema**

Como se mencionó anteriormente, el perfil del docente de la institución no se caracteriza por tener formación en la docencia, y no existe como tal un proceso de formación. El acompañamiento al docente por parte de los directivos se limita al aspecto administrativo; además, hay una percepción y comentarios por parte de los docentes acerca del poco conocimiento sobre el qué y cómo se va a enseñar desde el plan de estudios.

Los profesores en los pasillos en ocasiones comentan, que no tienen claro cuál es el perfil de egreso, y que trabajan poco en academias, esto se refleja en un trabajo fragmentado de los docentes, en especial en la licenciatura en psicología educativa.

Esta problemática ha ocasionado grandes efectos que van en deterioro de la calidad educativa de la institución, (ejemplo de ello es que los acuerdos que se toman no se definen mecanismos de seguimiento que permitan que se hagan realidad) por otro lado, los conocimientos en el aula de clase son parcializados ya que no existe un trabajo colaborativo entre los profesores, las planeaciones de los docentes las hacen por cumplir y no tiene una aplicación y uso en el aula de clases, lo que lleva a que cada docente puede enseñar lo que a su entender deben de aprender los alumnos.

La ausencia de un seguimiento académico que permita articular lo que el docente enseña en el aula de clase y lo que los alumnos trabajan en los lugares de

práctica, genera un desconocimiento de qué y cómo se enseña, lo que conduce a tener repercusiones en la calidad de los aprendizajes ya que este tipo de práctica de enseñanza incide pobremente en el terreno de la puesta en práctica de los conocimientos adquiridos en la escuela.

Esta situación no es nueva, en el periodo en el cual se realizó la incorporación de la escuela entre agosto de 1997 al año 2002, los docentes se reunían para tratar asuntos relacionados con los problemas de conducta de los alumnos, dirigidos por un coordinador. Sin embargo, la dirección estaba más al pendiente de que lo que hacían o dejaban de hacer los docentes, no se creía necesario que existiera un trabajo que articulara lo que se hacía en los salones con la práctica real de los alumnos, puesto que reinaba una situación de conformidad, pues la comunidad educativa era pequeña y las quejas de algunos alumnos se atendían de manera personal, sin que eso generara mayores problemas.

Entre el año 2002 y 2007, una vez que egresó la primera generación, la población de estudiantes comenzó a crecer y se tuvieron que contratar a más docentes, con este movimiento se decidió contratar un coordinador por carrera. En esta etapa existió un responsable del área de docencia, cuya actividad se centró en realizar las reuniones de docentes de inicio y fin de semestre y dar un acompañamiento pedagógico, como característica se tuvo que la persona de este cargo además del área, se desempeñaba como docente, esta combinación y el exceso de horas frente a grupo provocó que su capacidad de intervención fuera disminuyendo.

En el 2008 con motivo de la renuncia de la coordinadora del área de docencia, se elimina esta coordinación, y se le da mayor fuerza a los coordinadores de las diferentes carreras, para que fueran éstos quienes acompañaran a los docentes respecto a su enseñanza-aprendizaje, sin embargo, el exceso de actividades lo impide, y se enfocaban en atender las quejas de los alumnos hacia los maestros, más que en acompañarlos, lo cual los llevó a reducir su función a una especie de prefectura.

La coordinación se limitó en ese entonces a poner orden y a cumplir el reglamento para mitigar las problemáticas que se gestaban en el salón de clases. Los

trabajos en esta última etapa, además de ser prefectos, se centraron en organizar el calendario escolar, las actividades que se realizarían en todo el ciclo escolar y a impartir clases.

En Agosto de 2013, desaparecen las coordinaciones y las autoridades educativas del plantel se centran en empoderar al docente para abordar y atender las problemáticas que se gestan en su espacio áulico, es decir, desaparece el espacio en donde los alumnos podían quejarse de los docentes y los docentes de los alumnos, en lugar de esto, se privilegia el diálogo entre los maestros para solucionar los conflictos.

Debido a que se suspendió el puesto de coordinadores de carrera y por la necesidad de atender el área académica, los directivos decidieron generar el espacio para la coordinación de la docencia, desde el área de servicios escolares con la intención de que se vaya consolidando de forma paulatina y que tiene como encargo que se vaya dando el área del acompañamiento docente, ya que se alterna dicha actividad con el área de servicios escolares.

Por otro lado, la gestión directiva hasta ahora se ha inclinado por centrarse en la parte administrativa y ha descuidado el trabajo de academias, el seguimiento docente, la revisión de las planeaciones, es decir, no se tiene conocimiento de qué y cómo se enseña, además se observa que cada docente trabaja como una isla. Los esfuerzos por mejorar la calidad de la enseñanza de algunos docentes se opaca o se va disminuyendo por la falta de continuidad y acompañamiento de las acciones que cada docente realiza.

La falta de tiempo y claridad de cómo acompañar a los docentes, genera desgaste y estrés en el equipo, pues se han hecho varios intentos de trabajo con los docentes, pero las acciones se pierden en la implementación y saturación de actividades de los que han intentado dar acompañamiento académico en la institución.

El área de servicios escolares, se ha encargado de organizar el área de docencia, entendiéndola como los aspectos administrativos que se tienen que reportar a la Secretaría de Educación Jalisco y a la DGETI y que a partir de ahora es el

responsable del proyecto de intervención de gestión curricular mediante trabajo colaborativo como proceso de mejora que permita generar la transición de una gestión administrativa a una gestión académica, se ha visto saturada de actividades por lo que una vez más corre el riesgo de repetir el mismo escenario que los anteriores intentos para dar acompañamiento docente.

Los sujetos que se ven involucrados en la resolución de la problemática son, el director de la licenciatura, el equipo docente y los alumnos:

- El director: como observador activo y con la autoridad moral para autorizar la conveniencia o no de las acciones realizadas para la implementación del seguimiento académico.
- El equipo docente: son los que directamente reciben las inconformidades de los alumnos y pueden ser el filtro para retroalimentar la pertinencia o no del acompañamiento académico.
- Los alumnos: quienes son directamente los que reciben la enseñanza, son los que también hay que darles voz para conocer cuáles son sus problemáticas respecto a la forma de enseñanza que se maneja en el plantel.

Existe una preocupación institucional por las situaciones antes descritas, y se tiene la intención de atender los principales problemas que enfrenta la institución AMG, sin embargo, se considera necesario comprender qué es lo que provoca el desfase entre lo que se enseña en el aula y lo que experimentan los alumnos en condiciones reales de trabajo.

Para esto se consideró necesario generar trabajo colaborativo que permitieran entender aún más la problemática y comprenderla desde la visión del colectivo docente, de los alumnos y del equipo directivo cuáles son las causas de la distancia entre la teoría y la práctica y a partir de allí generar un plan de acción que nos permita atender este desencuentro.

## **Capítulo II: Diagnóstico del problema**

En este capítulo se presenta el proceso del diagnóstico realizado en el AMG, para comprender la situación problemática reconocida. En un inicio se recupera la definición de diagnóstico, la importancia de aplicarlo en la gestión escolar como una herramienta para la detección de las necesidades institucionales y para la toma de decisiones.

Se describe la delimitación de las muestras, los instrumentos y la elección de los informantes para diagnosticar la problemática, también se hace explícito la forma en recuperar, analizar la información, y se concluye a partir de los datos obtenidos la definición del problema que se abordará en el plan de intervención.

### **2.1 Noción de diagnóstico.**

El diagnóstico representa una oportunidad para conocer mejor nuestras escuelas, ya que la mayoría de las instituciones educativas existen problemas que los tienen preocupados o estancados, ya sea para brindar un mejor servicio a sus alumnos o para mejorar la oferta educativa que realizan a sus alumnos. La mayoría de los involucrados tienen ideas de qué es lo que los sucede y cuáles podrían ser las causas y posibles soluciones para remediar los males que los aquejan desde una visión empírica, no realizar un diagnóstico completo, puede conducir a los involucrados a tomar decisiones precipitadas y sin fundamentos para su actuación.

El diagnóstico proporciona elementos para entender y conocer de una manera más precisa las causas de los problemas y permite, según casanova (1999) conocer el contexto escolar, definir a los participantes, evaluar la capacidad del centro para llevar a cabo el proyecto, en suma, tener claridad de las actividades que se realizarán durante la aplicación del proyecto, para reconocer los aciertos y errores, y en su caso modificar lo que se planeó y evaluar la eficacia del proyecto en relación con las metas propuestas para solucionar la problemática. Por último analizar lo que sí o lo que no funcionó en la aplicación de la estrategia. En síntesis un buen diagnóstico es la base del éxito de la

aplicación del proyecto y posiciona al directivo para tomar decisiones estratégicas para enfrentar el problema.

## **2.2 Evaluación diagnóstica y gestión escolar.**

La gestión educativa consiste en poder dinamizar a la comunidad educativa para que sus esfuerzos se concentren en la enseñanza y en el aprendizaje. Cuando estos procesos manifiestan problemas y es necesario intervenir para planear, evaluar y tomar las decisiones pertinentes de acuerdo a los resultados obtenidos, e incidir en la mejora del proceso de la gestión institucional.

Gestionar, implica evaluar los avances y retrocesos de la institución educativa, por eso la evaluación diagnóstica tiene estrecha relación con la gestión educativa, ya que le permite al directivo conocer de una manera precisa qué es aquello que no les permite avanzar y cumplir los propósitos institucionales, también le permite al directivo tener mayor claridad para saber qué se produce en las aulas, qué tipo de aprendizajes están generando los alumnos y si los aprendizajes están impactando más allá del aula.

## **2.3 Objetivo del diagnóstico**

El objetivo del diagnóstico, se definió a partir de la necesidad de reconocer las causas del problema empírico, identificado desde los docentes y alumnos de la licenciatura en psicología educativa, quienes referían el desfase entre lo que se enseña y aprenden en el aula y la formación que necesitan en los escenarios de práctica.

A partir de este planteamiento se definió como objetivo del diagnóstico: Definir las causas del desfase entre el perfil de egreso ideal, los procesos formativos en las aulas y su articulación con la práctica profesional.

## **2.4 Enfoque metodológico:**

El enfoque que se utilizó para realizar el diagnóstico fue la perspectiva cualitativa, ya que según Bisquerra (1989), no se espera que los datos hablen sino que

se parte del sentir, de los argumentos y explicaciones que dan los actores respecto a lo que dicen y hacen en torno a las problemáticas presentadas.

Se optó por el diagnóstico con tinte participativo, considerando que (según Nirenberg, Brawerman y Ruiz 2000), se involucra a toda la comunidad educativa para conocer la problemática y a partir de ello, se puedan tomar decisiones para la mejora de las prácticas de enseñanza-aprendizaje desde el currículum de la Lic. En psicología educativa.

Optar por este tipo de diagnóstico fue importante debido a que se buscaba modificar la estructura de trabajo parcializado de los docentes, para que juntos se fueran involucrando no sólo en el conocimiento del problema sino en el conocimiento del plan de estudios, de tal forma que se pudiera pasar de forma gradual de un trabajo individual a uno colectivo, en el que todos participan y que a su vez se pudiera gestar un trabajo colaborativo.

## **2.5 Diseño metodológico**

El diseño metodológico consiste en la descripción de las decisiones tomadas para la realización del diagnóstico. Éste incluye la definición de las situaciones y actores involucrados, los instrumentos a utilizar, el proceso de recuperación de los datos y la forma como se analizan.

### *2.5.1 Definición del ámbito y sujetos implicados en el diagnóstico.*

En cuanto a los ámbitos relacionados con el problema, se tomó como referencia a Antúnez (2004), y se ubicó que la situación problema que se deseaba comprender estaba situada en dos ámbitos de la gestión, en el pedagógico y en el gobierno institucional.

El ámbito pedagógico “se refiere a las acciones relacionadas con el diseño, la implementación y la evaluación de los procesos didácticos, como son: las decisiones y prácticas relativas a la selección y organización de los contenidos, la evaluación, los métodos docentes y los materiales didácticos.” (Antúnez, 2004:31) El problema

empírico está situado en este ámbito debido a que el proceso de enseñanza aprendizaje, la definición del currículum y la práctica docente son procesos que se relacionan con lo pedagógico curricular.

Se vincula también con el ámbito del gobierno institucional, debido a que una de las características del problema identificadas en lo cotidiano es la falta de trabajo colaborativo, y según Antúnez (2004) el gobierno institucional implica las decisiones que se toman al interior y exterior de la organización, siendo la forma de trabajo con los docentes una decisión interna de la dirección.

En estos procesos relacionados con el problema se encuentran implicados como actores fundamentales a la dirección, los docentes y los alumnos, por ello fueron considerados como informantes para el proceso de diagnóstico.

En el caso del directivo, porque es quien realiza la toma de decisiones en la institución, además de ser el responsable directo de la elaboración del plan de estudios, es quien tiene más conocimiento sobre el perfil de egreso de la licenciatura en psicología educativa.

El equipo docente, pues son quienes identificaron y expresaron la falta de claridad del perfil de egreso y la dificultad que ésta presenta para poderla articular en el terreno de la práctica.

Los alumnos de la licenciatura en Psicología Educativa, que directamente reciben la oferta educativa y manifestaron su inconformidad ante la discrepancia entre la enseñanza en el aula y lo que se realiza en el terreno de la práctica.

Por último, se consideró a la coordinación de prácticas<sup>1</sup>, quien fungió tanto como informante y apoyo para el análisis en relación al proceso de las prácticas, su apoyo en este trayecto a él le sirvió para comprender el área en que se estaba involucrando.

---

<sup>1</sup> La Coordinación de Prácticas, nació en el mes de febrero, como respuesta a la exigencia de docentes y alumnos de que en el trabajo de las prácticas durante

### 2.5.2 Informantes e instrumentos del diagnóstico

Los actores mencionados anteriormente fueron considerados como los informantes clave, una vez definidos los informantes se decidió qué información podían aportar para la comprensión del problema, así como el instrumento que se utilizaría para recuperar la información. En la tabla 4 se presenta la síntesis de instrumentos y el objetivo de cada uno.

Tabla 1: Informantes e instrumentos de diagnóstico

Informante	¿Qué puede aportar en relación al problema?	Instrumentos utilizados
Docentes	Identificar las problemáticas que existen en el proceso de enseñanza aprendizaje para la articulación de los contenidos con la práctica.	Reunión con el equipo docente y aplicación de la técnica del árbol para identificar los problemas, causas y efectos.
Directivo	Analizar la problemática a nivel institucional y la comprensión del plan de estudios.	Entrevista semiestructurada.
Alumnos	Conocer las dificultades que se tienen en el aula y la distancia que existe en relación con su puesta en práctica	Entrevista semiestructurada con el 25% de cada grupo.
Supervisor de prácticas	Identificar las problemáticas que existen para la articulación de la teoría con la práctica.	Entrevista semiestructurada.

A partir de esta definición de informantes e instrumentos, se revisó si era necesario utilizar una muestra o se aplicaba el instrumento a todos los actores. En el caso de los docentes, como el instrumento era generar grupos de discusión, se consideró a la totalidad de los docentes; en el caso del directivo y supervisor de

---

solamente dos semanas al semestre no se lograba ver con claridad el avance de los alumnos en relación con los aprendizajes que se plantean en las aulas. Como consecuencia de esto, el equipo directivo y docente propusieron que las prácticas se realizaran todos los miércoles y una semana intensiva en todos los semestres de la licenciatura y esto requirió de un responsable de la coordinación de este proceso.

prácticas también se consideró a toda la población. Sin embargo, en el caso de los alumnos por ser demasiados, se definió que se aplicaría en todos los grupos, pero solamente a una muestra del 25%, para tener el punto de vista de los diferentes semestres.

En el caso de los docentes, se decidió trabajar de forma participativa para recuperar el análisis del problema desde su perspectiva, para ello se decidió organizar dos sesiones de trabajo, de cinco horas cada una, porque lo que se pretendía era que los docentes se involucraran en el análisis de la problemática empírica e identificar las problemáticas de la enseñanza y el aprendizaje.

Al directivo y al coordinador de prácticas se les realizó una entrevista formal semiestructurada en la que según Casanova (2004) es una conversación con la intención de obtener cierto tipo de información, que sigue una guía de preguntas preparadas previamente por el entrevistador, pero que es flexible en función de las respuestas que se van obteniendo, esta estructura permitiría recuperar desde la visión de los directivos las problemáticas existentes, partiendo de un diálogo en el cual se reflejaran sus puntos de vista.

Para ampliar el conocimiento del problema, a los estudiantes, se les realizó una entrevista semiestructurada al grupo representativo de cada grado escolar que se eligió de forma aleatoria. Lo que se buscó con esto es comprender las problemáticas que se gestan en el aula y su relación con lo que sucede en los escenarios de práctica.

## **2.6 Diseño de instrumentos para recuperación de información.**

En cuanto al diseño de las sesiones de trabajo, para la primera se generaron seis preguntas abiertas (ver anexo 1), las cuales tuvieron como objetivo analizar las problemáticas que aqueja la institución desde las líneas de formación con el equipo docente.

En estas preguntas se abordó la parte nuclear de las líneas de formación relacionadas con la institución, con el desarrollo y proceso de aprendizaje, con la

formación de la personalidad, con el proceso de enseñanza-aprendizaje y las problemáticas sociales de los alumnos. Se decide trabajar desde las líneas de formación porque se consideró importante que los docentes identificaran las problemáticas que se tienen en clase y puedan ir buscando la articulación que existe en cada una de ellas.

Se utilizó el árbol de problemas, que consiste según Martínez (2013) en una técnica participativa que ayuda a desarrollar creativamente la identificación de problemas y además organiza visualmente la presentación de las causas y efectos del problema a analizar. Las preguntas que se diseñaron a partir de esta técnica sirvieron para ahondar en las características del problema empírico desde los docentes con la intención de que en el colectivo docente analizaran las causas y efectos del problema.

El instrumento dirigido al directivo, se conformó por seis preguntas abiertas (ver anexo 5) las cuales buscaron explorar desde dónde se construyó el plan de estudios, las problemáticas que observaba a nivel institucional para la formación del psicólogo educativo, así como conocer desde su perspectiva la problemática que existía para la articulación de la teoría con la práctica.

En el caso de los estudiantes, se diseñaron dos preguntas centrales que tienen relación directa con la problemática a investigar con el fin de conocer cómo es que ellos perciben la vivencia de los aprendizajes que tienen en el aula y cómo éstas tienen aplicación en la práctica.

Por último, para el supervisor de prácticas se diseñaron siete preguntas (ver anexo 5), las cuales tiene como característica principal indagar sobre el papel que tienen los docentes supervisores en el acompañamiento que se les da a los alumnos y las causas por la que existe distanciamiento entre la teoría y la práctica.

## **2.7 Proceso de recuperación de información**

En octubre del 2013 se inicia con el proceso de diagnóstico en donde se convoca a una reunión a todos los docentes de la licenciatura en psicología educativa para

analizar la problemática del desconocimiento del perfil de egreso desde las líneas de formación.

El segundo instrumento que se aplicó fue la entrevista a las alumnas durante el mes de noviembre. Se consideró en forma aleatoria la muestra representativa del 25% de cada uno de los grupos para tener una visión completa de todos los semestres.

La tercera parte del diagnóstico que consistió en la aplicación de la técnica del árbol para conocer los problemas, causas y efectos desde la perspectiva de los docentes se llevó a cabo en la reunión del consejo el 29 de noviembre de 2013. Aquí se revisaron las problemáticas planteadas por los alumnos, así como las causas y efectos que, desde el punto de vista de los docentes, mantenía el problema.

Una vez que se procesaron los primeros datos, se consideró pertinente entrevistar al directivo por ser parte medular en la creación de la carrera y al supervisor de prácticas por la importancia que tiene lograr la articulación de la teoría con la práctica. Estas entrevistas fueron gestionadas con anticipación y se les entregó las preguntas para que conocieran el contenido de la entrevista y fueron realizados el 10 y 11 de abril de 2014 respectivamente en sus oficinas.

## **2.8 Descripción del proceso e instrumentos utilizados para la sistematización.**

La sistematización de la información, de cada uno de los instrumentos que se aplicaron a los maestros y estudiantes, se realizó de manera inductiva, que según González, (1998) se recogen los datos en instrumentos abiertos y a partir de ellos se construyen las articulaciones descubiertas. Las operaciones que se realizan en este proceso son la de conceptualizar, categorizar, organizar y estructurar la información. Para comprender más estos pasos del análisis de datos cualitativos se explica cada operación a continuación:

- a) Conceptualizar: Significa tomar en cuenta cada una de las ideas expresadas por los sujetos y dividirlos en unidades de análisis para que éstas puedan ser analizadas.

- b) Categorizar: Para poder integrar los conceptos del paso anterior, se toman las unidades de análisis, se agrupan y se le da un nombre para unificar varias ideas, al realizarla se cuida de que el dato exprese la realidad.
- c) Organizar: Es el orden que se les da a las categorías y se representan en un organizador gráfico que permita tener la visión total de la estructura final.
- d) Estructurar: Consiste en elaborar un esquema que permita ordenar las categorías y subcategorías, en donde se incluyen el número de análisis para facilitar su interpretación.

A continuación se describe cuál fue el proceso para sistematizar y organizar la información obtenida en cada instrumento utilizado en este diagnóstico.

- a) Análisis de la información obtenida con los docentes (anexo 3): Se tomaron en cuenta las ideas de los docentes expresadas en las reuniones y se integraron en unidades de análisis para poder categorizarlas, es decir, se agruparon las unidades de análisis en categorías y éstas se organizaron en una tabla para tener la visión general y por último se ordenó las categorías encontradas junto con su frecuencia para poder ser analizadas.
- b) Manejo de la información del grupo de los alumnos (anexo 4): Se separaron las ideas expresadas por los alumnos en unidades de análisis y se agruparon en categorías y se les organizó en dos vertientes, una con lo que pasa en las aulas y la segunda lo relacionado con sus prácticas y por último se le dio estructura en un esquema para tener la visión total de las categorías junto con su frecuencia para poder ser analizadas.
- c) Trabajo con las entrevistas (anexo 5): Para el caso de las entrevistas al directivo y coordinador de prácticas (ya que dicha entrevista fue grabada) primero se transcribió toda la grabación y después se procedió a realizar el análisis de datos de acuerdo a las preguntas realizadas.

A partir de las unidades de análisis se identificaron cuatro grandes categorías: El perfil de egreso del plan de estudios, la formación docente, específicamente en estrategias didácticas, la vinculación de la teoría con la práctica y la relación de cercanía emocional entre maestros y alumnos:

Tabla 2: Categorías detectadas a partir de las unidades de análisis

Categorías	Problemáticas detectadas desde los Informantes			
	Docentes	Directivo	Alumnos	Coordinador de prácticas
Plan de estudios (perfil de egreso)	No se sabe qué enseñar	Se debe conocer el plan de estudios y su articulación.		
Formación docente (estrategias didácticas)	Acompañamiento para la formación en estrategias didácticas.	Se enseña desde la teoría.	Hacen falta estrategias para reforzar la enseñanza.	Se prepara al alumno sólo como conocedor (en el aspecto conceptual)
Vinculación teoría y práctica	Hace falta acompañamiento en la escuela y los escenarios de práctica.	Hace falta conocimiento de la asignatura.	Disociación entre teoría y práctica.	Hay un vacío en la capacidad de actuar de las alumnas.
Relación emocional maestro-alumno	Falta de motivación y de interés por la carrera.	Hace falta conciencia formativa a nivel actitudinal del docente.	Hace falta cercanía emocional entre maestro y alumno.	

Estas categorías se estructuraron en un esquema general para visualizar el mapa completo y poder tener los elementos suficientes para su interpretación y finalmente se procedió al análisis en forma vertical y horizontal de cada una de las categorías redactándolos con base a la realidad de los datos que se recogieron y se profundizó en cada aspecto para darle mayor contexto al análisis.

Plan de estudios: En esta categoría se incluyeron todas las ideas relacionadas con el perfil de egreso, la articulación del plan de estudios, en especial sobre las

competencias específicas que debe tener el egresado de la licenciatura expresadas principalmente por los docentes y el directivo.

Formación docente: En esta categoría se abordaron las ideas relacionadas con la carencia de las estrategias didácticas de los docentes para reforzar su enseñanza, ya que desde el punto de vista de los informantes la enseñanza se inclina más hacia la formación conceptual.

Vinculación teoría y práctica: Aquí se analizaron las ideas de los informantes en relación a la necesidad de que exista un acompañamiento hacia los docentes para que se logre trasladar a los escenarios de práctica lo abordado en el salón de clases debido al vacío en la capacidad de actuar que existe en las alumnas en la práctica.

Relación emocional maestro-alumno: Por último, en esta categoría se incluyeron para su análisis las ideas relacionadas con la carencia de estrategias para favorecer la enseñanza de valores desde la conciencia formativa de los docentes para la formación de la persona del discente.

## **2.9 Descripción y análisis de resultados**

En este apartado se presenta la descripción de la aplicación de los instrumentos y los resultados obtenidos, la información está organizada tomando como referencia el informante. Se inicia con la opinión de los docentes, después se recupera el punto de vista de las alumnas, y por último la perspectiva del equipo directivo.

### *2.9.1 La problemática a partir del docente*

Como se mencionó anteriormente al docente se le aplicaron dos instrumentos: una sesión de trabajo de análisis y se realizó la técnica del árbol. En un primer momento con la intención de recuperar desde su perspectiva cuál era la problemática que ellos identificaban en la formación del Psicólogo Educativo, se les convocó primero a la reunión y se cuidó de que todos estuvieran presentes, pero por horarios de trabajo en otro plantel uno de los maestros no asistió.

La duración de ésta fue de cuatro horas y media en promedio, asistieron 26 profesores de 27; como estrategia de trabajo se les dividió en equipos conforme a las líneas de formación de la carrera. Se decidió trabajar desde estas líneas porque se consideraba importante que los docentes identificaran las problemáticas desde cada una de ellas, para poder articularlo a la estructura del plan de estudios. Las líneas de formación son:

Desarrollo Personal y Profesional: En esta línea se buscó analizar las problemáticas entorno al rescate de **formación de la personalidad** de sus estudiantes.

Psicología, Desarrollo y Aprendizaje: Se busca entender las **problemática del desarrollo y/o aprendizaje** que enfrenta la propia institución para el trabajo con sus alumnos.

Familia, Sociedad y Valores: Se pretende conocer la **problemática social** con el fin de conocer la situación actual por la que atraviesan sus alumnos, valorar esas problemáticas y poder intervenir en el aula de clases.

Educación, Atención Diversificada y Diseño de propuestas: Desde el plan de estudios (AMG, 2009) se menciona que muchos de los problemas **referentes a la enseñanza-aprendizaje** las encontramos en las prácticas docentes y en la dinámica escolar, es por eso que se le pide al equipo docente que analice sus propias problemáticas de enseñanza-aprendizaje con el fin de que podamos encontrar algunas pistas para entender sus dificultades en relación con la formación del psicólogo educativo.

Acercamiento al desempeño profesional: Se trata de que los docentes analicen la **problemática institucional** con el fin de reflexionar la intervención desde la institución de tal forma que puedan buscarse alternativas de atención a las problemáticas encontradas en las líneas anteriores.

La indicación para estos equipos fue que identificaran las problemáticas que encontraban en torno a cada línea relacionada con el proceso de enseñanza-aprendizaje, una vez que cada equipo tuvo este primer ejercicio, se presentaron las producciones en plenario y se enriquecieron con los puntos de vista de todo el equipo

docente, generando una matriz que recuperaba la percepción de los docentes sobre las problemáticas del proceso de enseñanza-aprendizaje desde las líneas de formación.

Posteriormente se realizó el análisis de la información recuperada en esta sesión, para ello se organizó por línea de formación, y se hizo el proceso de análisis de los datos de forma cualitativa.

A partir de este análisis se identificaron las problemáticas más significativas desde el discurso de los docentes, a continuación se presentan los resultados obtenidos.

#### *2.9.1.1 Desarrollo Personal y Profesional*

Respecto a esta primera línea de formación, se recuperó lo que los docentes identificaban como **problemáticas de la formación de la personalidad** de sus alumnos, a partir del análisis de las respuestas y organización de las 24 unidades de análisis se identificaron cuatro categorías:

1. Alumnos dependientes de su familia: Esta categoría tiene solamente una mención, y hace referencia a la necesidad de favorecer la independencia del alumno de su contexto familiar.
2. Desorientación vocacional: al igual que la anterior solamente hubo una mención a esta problemática, y el comentario se refería a la falta de proyectos de vida y motivación en relación al área profesional por parte de los alumnos.
3. Estrategias didácticas para favorecer el trabajo en el aula, reúne todas aquellas problemáticas que se relacionan con la resolución de situaciones de aprendizaje en el aula, por ejemplo el dominio del contenido por parte del docente y el diseño de situaciones de clase que favorezcan la motivación, o se propongan actividades creativas en torno al aprendizaje. Esta categoría tuvo 10 de las 25 unidades de análisis.
4. Estrategias docentes para favorecer la relación emocional, por último esta categoría agrupa los comentarios de los docentes que se refieren a no saber cómo manejar situaciones de formación en valores, al respeto de los intereses y necesidades de los alumnos y el equilibrio con el proceso de las

clases. Esta categoría, como se refleja en la tabla 6 tuvo 11 menciones de las 25. Las frecuencias se obtuvieron mediante las respuestas que dieron los docentes en colectivo.

Tabla 3: Frecuencia de categorías sobre el desarrollo personal y profesional

Categorías.	Frecuencia
Alumnos dependientes de la familia.	1
Desorientación vocacional	1
Estrategias didácticas para favorecer el trabajo en el aula.	10
Estrategias docentes para favorecer la relación emocional	11

Estas respuestas de los docentes, permiten identificar que ellos reconocen como problemáticas principales la falta de conocimiento de sus alumnos y los procesos de aprendizaje así como el manejo de situaciones de formación en valores, motivación y respeto al proceso de sus alumnos. Lo cual desde la gestión se identifica como una falta de estrategias docentes para favorecer la relación emocional con los alumnos y estrategias didácticas para favorecer el trabajo en el aula.

#### 2.9.1.2 Psicología, Desarrollo y Aprendizaje:

En esta segunda línea se recuperó lo que los docentes consideraban como **problemática del desarrollo y/o aprendizaje** que enfrentaban los docentes en la institución AMG ellos respondieron desde dos ópticas, una relacionada con el alumno y otra con las problemáticas del docente:

##### a) Problemática de aprendizaje relacionada con el alumno.

En lo que respecta a la perspectiva relacionada con el trabajo con sus alumnos, a partir de las respuestas se dividió en unidades de análisis y se organizaron; de las 8 unidades de análisis se identificaron dos categorías:

- Diferencia de los alumnos en la clase: En el discurso del docente se encontró que identifican que los alumnos tienen muy desarrolladas las habilidades

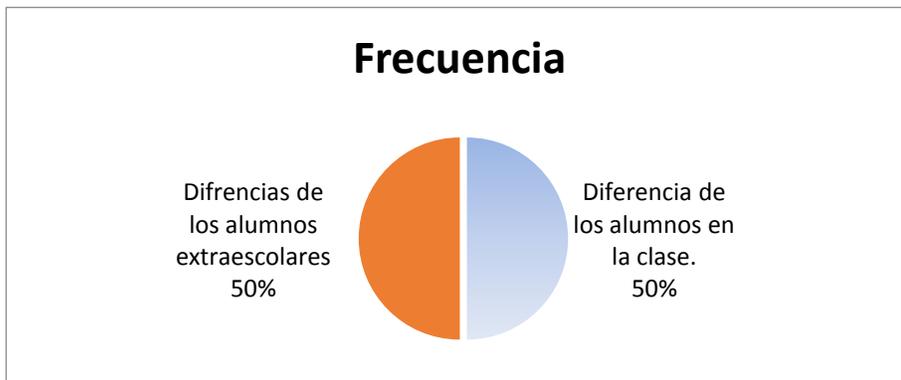
tecnológicas, pero muy poco desarrollados en lo que se refiere a su persona y que tienen pocos hábitos de estudio y de alimentación.

- Diferencias de los alumnos extraescolares: Se refiere a la existencia de alumnos con diferentes edades en los grupos y que existe diversidad en el capital cultural que poseen y eso marca diferencias en el salón de clases, también mencionan que no todos los alumnos tienen interés vocacional en la carrera.

Llama la atención que estas dos categorías tienen la misma frecuencia de 4 de ocho unidades de análisis cada una (Ilustración 3)

El que los docentes señalen en su discurso estas diferencias significa que les son importantes, lo cual puede significar que les cuesta trabajo manejar en el aula las diferencias de personalidad y de aprendizaje.

Ilustración 1: Frecuencia de categoría problemática del desarrollo y/o aprendizaje



b) Desde la óptica en la que se identifica al profesor como actor en las problemáticas relacionadas con la línea del **desarrollo y/o aprendizaje**, a partir del análisis de las respuestas y organización de las 7 unidades de análisis se identificaron dos categorías:

- Desconocimiento del proceso de aprendizaje: Esta categoría se refiere a que al docente afirma no conocer cómo es el proceso de aprendizaje de los alumnos. Esta categoría, como se refleja en la tabla 7, tuvo 1 mención de las 7.

- Carencia de estrategias didácticas: En esta categoría el docente hace mención acerca de que se le dificulta atender a la diversidad de estilos de aprendizaje en el salón de clases y al desconocimiento de la etapa cognitiva de los alumnos. Esta categoría, como se refleja en la tabla 7, tuvo 6 menciones de las 7 unidades. Este problema tiene relación directa con la falta de estrategias didácticas para trabajar con la diversidad, ya que las clases están dirigidas para un grupo homogéneo.

La diferencia central entre ambas categorías es que la primera reconoce desconocimiento acerca del proceso de aprendizaje, y la segunda la falta de estrategias didácticas para el manejo de diferentes perfiles. Las frecuencias se obtuvieron mediante las respuestas que dieron los docentes en colectivo.

Tabla 4: Categorías problemática en relación al docente como actor.

Espacios donde identifican la problemática institucional en relación a los docentes.	Frecuencia
Desconocimiento del proceso de aprendizaje	1
Carencia de estrategias didácticas.	6

Acerca de estas categorías, llama la atención que aunque los docentes identifican dos actores de la problemática, en ambos casos el problema se remite al manejo de las diferencias de los alumnos por parte del profesor, en uno se habla desde el problema que implican estas diferencias, y en el otro se reconoce la carencia y falta de estrategias para manejarlas.

### 2.9.1.3 Familia, Sociedad y Valores.

En esta tercera línea se recuperó lo que los docentes consideran como **problemática social** por la que atraviesan sus alumnos, a partir del análisis de las respuestas y organización de las 10 unidades de análisis se identificaron tres categorías:

Económico: Esta categoría se refiere a que existen pocas oportunidades laborales para que los alumnos trabajen y estudien y por otra parte los conflictos que se

originan en el trabajo o la pérdida de empleo de sus familias, la cual provoca desestabilización en el alumnado y éstas repercuten en su desempeño académico. Esta categoría, como se refleja en la tabla 8, tuvo 3 menciones de las 10 unidades.

Problemas familiares: Esta categoría se refiere a que los alumnos atraviesan junto con sus familiares problemáticas afectivas fuertes, tales como divorcios, peleas entre padres y crisis familiares como el fallecimiento de alguno de sus integrantes de la familia nuclear y que cuando uno de sus miembros cae en crisis por lo general el alumno sufre y decae el ánimo en el salón de clases. Esta categoría, como se refleja en la tabla 8, tuvo 3 menciones de las 10 unidades.

Individualismo: En esta categoría, al cuestionar sobre la problemática social que viven los alumnos y que inciden en el aula escolar, los docentes respondieron que los principales problemas son el individualismo y que se manifiesta mediante la apatía, indiferencia en el salón de clases, la soberbia en relación con sus compañeros, la competitividad que existe entre ellos y la falta de valores para relacionarse con los otros. Las frecuencias se obtuvieron mediante las respuestas que dieron los docentes en colectivo.

Tabla 5: Categoría problemáticas sociales

Categorías	Frecuencia
Psicopatologías	1
Económico	3
problemas familiares	3
Individualismo	4

Las problemáticas identificadas por los docentes en el aprendizaje de los alumnos, implica que los docentes tengan dominio de herramientas y estrategias que les faciliten acompañar a sus estudiantes en los momentos de crisis, así como para trabajar con características particulares.

#### 2.9.1.4 Educación, Atención Diversificada y Diseño de propuestas.

En esta cuarta línea se recuperó lo que los maestros identificaron como problemas **en la enseñanza-aprendizaje** en AMG. Al hablar sobre la problemática, los maestros respondieron en dos líneas, en la primera se incluyen los elementos de la problemática de los docentes y en la segunda tiene que ver con las actitudes de los alumnos ante la enseñanza, el aprendizaje y el dominio de los contenidos

En relación con el docente como actor y a partir del análisis de las respuestas y organización de las 8 unidades de análisis se identificaron tres categorías:

**Acompañamiento docente:** En esta categoría se encontró que los docentes manifiestan la necesidad de un acompañamiento pedagógico para trabajar la dificultad del dominio de los contenidos y su actualización en relación a las estrategias pedagógicas. Esta categoría, como se refleja en la tabla 9, tuvo 2 menciones de las 9 unidades.

**Recursos:** En esta categoría los docentes manifiesta que hace falta recursos humanos como la de un psicólogo educativo que funja como tal en AMG y la ausencia de materiales didácticos y tecnológicos para impartir sus clases. Esta categoría, como se refleja en la tabla 9 tuvo 3 menciones de las 9 unidades.

**Estrategias pedagógicas:** En esta categoría los docentes expresan que hace falta que se trabaje la actualización docente para dominar los contenidos de las asignaturas y para conocer nuevas estrategias de enseñanza para dinamizar los aprendizajes en el aula. Esta categoría, como se refleja en la tabla 9 tuvo 4 menciones de las 9 unidades. Las frecuencias se obtuvieron mediante las respuestas que dieron los docentes en colectivo.

Tabla 6: Categorías en los problemas de enseñanza del docente como actor.

Categoría	Frecuencia
Recursos materiales	1
Acompañamiento docente.	2
Recursos.	2
Estrategias pedagógicas.	4

Estas frecuencias lo que dicen de la situación del docente es que las dos problemáticas más importantes para ellos son: la falta de recursos tanto materiales como humanos para el apoyo del proceso de enseñanza-aprendizaje y, fortalecer en los docentes, las estrategias pedagógicas para el trabajo en clase.

En relación a los alumnos, a partir del análisis de las respuestas y organización de las 20 unidades de análisis se identificaron dos categorías: 1) Actitud ante el aprendizaje y la enseñanza, 2) Habilidades y competencias básicas para el aprendizaje

Actitud ante el aprendizaje y la enseñanza: En esta categoría, se incluye aquello que los docentes reconocen como problemáticas del alumno en relación a la actitud frente al proceso de aprendizaje. Algunas de las ideas descritas por los profesores, son la poca expectativa para estudiar la carrera, un desinterés por su formación, el que sean poco creativos, la desmotivación y actitudes negativas ante el aprendizaje como causas de los problemas que se enfrenta el docente en el salón de clases.

Esta categoría tuvo 7 menciones, de las 20 unidades, hablar de las actitudes hacia el aprendizaje por parte de los alumnos implica que es necesario que los docentes trabajen con ellos para involucrarlos y motivarlos utilizando estrategias de trabajo encaminadas hacia la motivación.

Habilidades y competencias básicas para el aprendizaje: En esta categoría, se incluyen las ideas relacionadas con las capacidades que tienen los alumnos desarrolladas previamente como pre requisito para el aprendizaje de los contenidos de la licenciatura, lo cual dificulta el lograr las competencias de la carrera y la transferencia necesaria para que el alumno aplique lo aprendido en la práctica. Esta categoría, como se refleja en la tabla 10 tuvo 13 menciones de las 20 unidades, el nivel de frecuencia de este planteamiento, muestra que según la opinión de los profesores, que los alumnos no tienen una base de conocimientos suficientes para abordar el nivel de las asignaturas, por lo cual el docente debe intencionar actividades que fortalezcan competencias básicas, y que el diseño de sus estrategias de trabajo se apoye en un diagnóstico y la revisión de conocimientos previos. Las frecuencias se obtuvieron mediante las respuestas que dieron los docentes en colectivo.

Tabla 7: Categoría: Problemas de enseñanza del alumno como actor

Categorías	Frecuencia
Actitud ante el aprendizaje y la enseñanza	7
Habilidades y competencias básicas para el aprendizaje	13

Este acercamiento a lo que los docentes reconocen como problemáticas que enfrentan durante el proceso de enseñanza aprendizaje permite reflexionar sobre la relación entre los problemas que tiene los alumnos acerca de las bases para el aprendizaje de los contenidos y lo que esto implica para las estrategias pedagógicas que debe dominar el docente. En esta misma línea los docentes reconocen que tanto de esta categoría como de las anteriores, la carencia de herramientas y estrategias pedagógicas que les permitan acompañar el proceso.

#### *2.9.1.5 Acercamiento al desempeño profesional:*

En esta quinta línea se recuperó lo que los docentes identificaron como **problemas generales de la institución**. A partir del análisis de las respuestas y organización de las 15 unidades de análisis se identificaron cuatro categorías:

- a) Administrativo: En esta categoría se retoman los problemas relativos al manejo de recursos materiales y humanos. Como discurso central los maestros expresan que la remuneración económica que reciben por la prestación de sus servicios no corresponde al salario de un profesional, ni es recíproco con las exigencias institucionales. Esta categoría, como se refleja en la tabla 11 tuvo 3 menciones de las 15 unidades.
  
- b) Liderazgo directivo y comunicación: En esta categoría se incluyeron las ideas de los docentes relacionadas con la necesidad de diálogo entre docentes y directivo para la resolución de problemas. Las respuestas señalan que hace falta mayor liderazgo para conducir la institución por parte del directivo. Esta categoría, como se refleja en la tabla 11 tuvo 3 menciones de las 15 unidades.

- c) Organizativo-Institucional: En esta categoría se presentan aquellas ideas de los docentes a través de las cuales manifiestan que, hace falta claridad en la misión, visión y filosofía institucional y su vinculación con la práctica educativa, es decir que los valores puedan llevarse a la práctica de los directivos hacia los docentes y de los docentes a los alumnos ya que, se observa que se predica una cosa y se hace otra. Esta categoría, como se refleja en la tabla 11, tuvo 3 menciones de las 15 unidades.
- d) Pedagógico –docente: En esta categoría las respuestas refieren a la falta del trabajo colegiado, la necesidad de mejorar el perfil de los docentes de acuerdo a las asignaturas que imparten, que hace falta la actualización docente, que no existe un discurso compartido sobre los procesos de enseñanza-aprendizaje y, que hace falta adecuar el programa a las capacidades y habilidades del alumnado. Esta categoría, como se refleja en la tabla 12 tuvo 6 menciones de las 15 unidades. Las frecuencias se obtuvieron mediante las respuestas que dieron los docentes en colectivo.

Tabla 8 Frecuencia de categoría sobre el acercamiento al desempeño profesional.

Categorías	Frecuencia
Administrativo.	3
Liderazgo directivo y comunicación.	3
Organizativo-Institucional.	3
Pedagógico –docente.	6

Después de analizar las respuestas de los docentes sobre las problemáticas que identifican en la institución, llama la atención que la categoría que tiene más peso porcentual es la referente a lo pedagógico-docente, pues coincide con lo que se menciona en las categorías anteriores acerca de la problemática relacionada con la falta de conocimientos, habilidades pedagógicas y estrategias didácticas que tienen los docentes para atender los procesos de enseñanza aprendizaje de los alumnos, frente a los problemas que tienen con los alumnos en el proceso de construcción del

conocimiento por las carencias que éstos hacen en conocimientos y habilidades previos.

### *2.9.2 Análisis con la muestra representativa de alumnas.*

Como se comentó anteriormente al 25% de las alumnas de cada grupo se les realizó una entrevista para tener una muestra representativa de toda la licenciatura. A partir del análisis de sus respuestas se identificaron las problemáticas más significativas desde el punto de vista de las alumnas. Dicha información se trabajó del mismo modo que la proporcionada por los docentes en el análisis de la técnica del árbol (Anexo 3). Sin embargo, de manera independiente al trabajo con los datos de los docentes, se analizó el discurso de las alumnas (anexo 4). A continuación se presentan los resultados obtenidos.

Al cuestionar a las alumnas de ¿cómo se sentían en la escuela respecto a sus aprendizajes? Las respuestas muestran dos vertientes: La primera se relaciona con, cómo se sentían las alumnas respecto a las prácticas y la segunda tiene relación con lo que sucede en el salón de clases respecto a los aprendizajes.

En relación al sentir de las alumnas respecto a sus prácticas, las respuestas se organizaron en las 14 unidades de análisis, y se identificaron tres categorías:

1. Disociación entre la teoría y la práctica: En esta categoría las alumnas mencionan que tienen conflictos en la práctica porque no tienen las herramientas psicológicas y pedagógicas para poder intervenir y que lo que les enseñan en el aula le hace falta que sea más aterrizado en los escenarios de práctica. Este comentario es de vital importancia porque lo dicen las alumnas que se encuentran en los últimos semestres, lo que nos lleva a deducir que los docentes necesitan revisar qué es lo que están enseñando los docentes y si lo que se ve en el salón de clases tiene aplicación práctica en la vida laboral de los futuros profesionistas.
2. No se tiene claro el enfoque de la carrera: En esta categoría, las alumnas argumentan que no se tiene claro qué tienen que practicar como psicólogos ya

que los trabajos en clase se encuentran inclinado más a lo educativo y menos a lo psicológico, lo que deja entrever que los docentes no tienen claro cuál es la función del psicólogo en las escuelas de allí que exista una pobre oferta de herramientas psicológicas para que los alumnos realicen su práctica.

3. Hace falta organizar las prácticas: En esta categoría, las alumnas expresaron que las prácticas profesionales deben estar más organizados por los maestros y que éstos se involucren más en la supervisión de lo que está pasando en los lugares de práctica y que sean más precisos en las indicaciones del trabajo que se va a realizar en las prácticas.

Tabla 9 Categorías de alumnas respecto a las prácticas.

Categorías respecto a las prácticas.	Porcentaje
Disociación entre la teoría y la práctica	28%
No se tiene claro el enfoque de la carrera	29%
Hace falta organizar las prácticas	43%

Lo que nos lleva a inferir que los docentes no tienen claro el propósito formativo de las prácticas y las competencias específicas que tiene que desarrollar el alumno en la práctica y esto nos remite a que desconoce cómo se articulan los contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales desde el plan de estudios y que los docentes les hace falta tener claridad qué sí y qué no pueden realizar los alumnos en los distintos semestres.

En relación a lo que sucede en el salón de clases respecto a los aprendizajes el análisis de las respuestas y su organización de las 43 unidades de análisis se identificaron cuatro categorías:

1. Cercanía emocional entre maestro y alumno: En esta categoría se encontró que ellas consideran que nadie los quiere, que los maestros los etiquetan y eso hace que la relación maestro-alumno se vuelva hostil y tensa. Lo que nos lleva a inferir que los docentes necesitan generar estrategias para fomentar la

cercanía emocional con sus alumnas para generar el clima que faciliten el aprendizaje.

2. No está claro el perfil de egreso: En esta categoría las alumnas no tienen claro para qué estudian, pues refieren que sólo estudian por pasar las materias, los aprendizajes están estancados y que al no saber a qué se van a dedicar al egresar de la carrera les provoca indiferencia por concluir la licenciatura. Lo que nos lleva a confirmar que los docentes no tienen claro el perfil de egreso y esto se refleja en las alumnas y provoca desinterés por estudiar la carrera al no tener claro su perfil profesional.
3. Procesos de enseñanza-aprendizaje: En esta categoría se encontró que las alumnas expresan como problema principal que la enseñanza y el trato no está de acuerdo a su edad y de nivel licenciatura, además comentan que los contenidos son repetitivos y con poco dominio de los docentes. Puede inferirse que el docente carece de metodología para la enseñanza a nivel licenciatura y que hace falta trabajo colegiado entre los docentes para integrar los contenidos que imparten en cada asignatura.
4. Carencia de estrategias docentes: En esta categoría se encontró que la principal problemática es, que a los docentes carecen de estrategias didácticas, para detonar necesidad de aprendizaje, a través de dinámicas que tengan sentido, que las clases sean preparadas y que se defina un objetivo de aprendizaje.

Tabla 10 Categoría: Alumnas respecto a sus aprendizajes

Categoría respecto a sus aprendizajes	Porcentaje
Cercanía emocional entre maestro y alumno.	12%
No está claro el perfil de egreso	14%
Procesos de enseñanza-aprendizaje	23%
Carencia de estrategias docentes	51%

En relación a lo que sucede en el salón de clases respecto a los aprendizajes y a partir del análisis de las respuestas se encontró que a los docentes les hace falta trabajar la formación actitudinal de los alumnos, además de utilizar ciertas estrategias de gestión curricular que le permitan al alumno acceder al conocimiento y adecuar los contenidos de nivel académico de los alumnos. Se requiere realizar trabajo colegiado para lograr la articulación de las asignaturas en cada uno de los semestres.

### *2.9.2 Grupo de análisis con el equipo docente a través de la técnica del árbol.*

Como se mencionó anteriormente, se aplicaron dos instrumentos al equipo docente: Una sesión de trabajo de análisis con la técnica del árbol de problemas con la intención de recuperar desde su perspectiva la problemática, las causas y efectos en la formación del Psicólogo Educativo. Se convocó a una segunda reunión y se trató que todos estuvieran presentes, pero sólo asistieron 24 de 27 profesores.

La sesión duró cuatro horas y media en promedio y como formato de trabajo se integraron en tres equipos, primero se les presentaron los problemas que señalaron las alumnas, para que a partir de este punto de vista y, utilizando la técnica del árbol de problemas identificaran lo que para ellos era el problema, sus causas y los efectos respecto a la problemática de la enseñanza aprendizaje.

Una vez que se analizó la información aportada por las alumnas y que los docentes argumentaron los problemas, la causa y los efectos, se expuso en plenaria y se enriqueció con la aportación del equipo docente. Se generó una matriz que recuperó la percepción de los docentes sobre las problemáticas del proceso de enseñanza-aprendizaje. A partir del análisis de dicha matriz se identificaron cinco categorías sobre el problema:

1. Desvalorización docente: Los docentes mencionan que entre ellos desvalorizan las asignaturas frente a los alumnos, lo que genera cierta rivalidad entre cuál asignatura es la más importante y provoca fraccionamiento en lugar de articulación.

2. Acompañamiento docente: En esta categoría se encontró que hace falta acompañamiento docente del trabajo en aulas para poder retroalimentar los avances o retrocesos del proceso.
3. Acompañamiento docente en las prácticas: Los docentes expresaron que es necesario que se sigan buscando lugares idóneos para que los alumnos puedan practicar lo que se les pide desde las aulas y que exista un seguimiento de lo que en ella sucede.
4. Delimitar el perfil de egreso: En esta categoría los docentes expresan que se desconoce el programa de formación del psicólogo educativo, que no está claro en dónde puede trabajar el egresado y que el plan descuida la formación humana. Esta categoría permite identificar que los docentes no tienen claro las competencias específicas de egreso del psicólogo educativo.
5. Proceso de enseñanza – aprendizaje: Esta categoría hace mención que hace falta articular y revisar los contenidos de las asignaturas ya que las repeticiones provocan desorientación en alumnos y maestros, lo cual impacta en que no se logran alcanzar los objetivos de las asignaturas en el semestre, porque no se sabe quién complementa los contenidos y hasta dónde le corresponde impartir. Lo anterior, evidencia que los docentes no tienen clara la articulación vertical y horizontal del plan de estudios ni con qué profesores deben vincularse.

Tabla 11 Problemas expresado por los docentes a través de la técnica del árbol.

Categoría en relación a los problemas.	Porcentaje
Desvalorización docente	4%
Acompañamiento docente.	13%
Acompañamiento docente en las prácticas.	18%
Delimitar el perfil de egreso.	17%
Proceso de enseñanza – aprendizaje.	48%

Los problemas planteados por los docentes permiten deducir que en AMG hace falta un acompañamiento docente para delimitar las competencias específicas del perfil de egreso, articular los contenidos que se abordan entre las materias.

Ante la pregunta ¿cuáles son las causas de los problemas respecto a la articulación entre la enseñanza y la práctica educativa?, en el análisis de las respuestas de los docentes se identificaron tres categorías:

1. Estrategias de enseñanza aprendizaje: En la categoría los docentes manifestaron que desconocen de estrategias didácticas para trabajar con la diversidad de alumnos que se encuentran en sus aulas.
2. Plan de estudios: Los docentes expresan que existe el desconocimiento del plan de estudios, del perfil de egreso y de los modelos educativos para trabajar en las aulas escolares.
3. Acompañamiento docente: En esta categoría se encontró que no se han identificado las fortalezas de los docentes para trabajar la dimensión psicológica del plan de estudios, hace falta trabajo académico, no se han revisado los materiales que utilizan los maestros y, hace falta seguimiento y retroalimentación al trabajo académico.

Tabla 12 Causas de los problemas expresados por los docentes a través de la técnica del árbol.

Categorías.	Porcentaje
Estrategias de enseñanza aprendizaje	17%
Plan de estudios	25%
Acompañamiento docente	58%

Respecto a las causas de los problemas, de acuerdo a lo que se encontró en los instrumentos se asume que los docentes desconocen las competencias específicas del perfil de egreso, reconocen que les hace falta estrategias didácticas para trabajar con la diversidad y que hace falta un acompañamiento pedagógico para retroalimentar el trabajo académico.

Ante la pregunta ¿cuáles son los efectos de los problemas respecto a la articulación entre la enseñanza y la práctica educativa?, el análisis de sus respuestas y su organización, (de las 19 unidades de análisis) se identificaron tres categorías:

1. Desconocimiento del perfil de egreso: Se encontró que los docentes se dan cuenta que los alumnos no eligen bien la carrera y eso provoca que exista la deserción escolar de la licenciatura.
2. Acompañamiento de la práctica: Los efectos de la inexistencia de acompañamiento son: Conflictos en la evaluación de la práctica y las instituciones demandan conocimientos específicos que la escuela no proporciona, la consecuencia es que no se realice una práctica profesional pertinente para formar.
3. Proceso de enseñanza aprendizaje: En esta categoría encontramos que los problemas son: La desmotivación, falta de interés, rebeldía en clase, pérdida de la vocación, confusión del alumno, maestros y alumnos desmotivados y en consecuencia una clase tradicional.

Tabla 13: Categoría respecto a la articulación entre la enseñanza y la práctica

Categorías	Porcentaje
Desconocimiento del perfil de egreso.	5%
Acompañamiento de la práctica.	16%
Proceso de enseñanza aprendizaje	79%

Lo que nos lleva a deducir que la falta de acompañamiento docente provoca desinterés en los docentes que a su vez es replicado en las aulas y nos da como resultado que existan alumnos desmotivados, por lo que hace necesario que exista una gestión desde el ámbito pedagógico que se centre en los aprendizajes.

### 2.9.3 Entrevista al directivo

Como se comentó anteriormente al director se le realizó una entrevista porque es el que directamente fue responsable de la construcción del plan de estudios y es pieza clave para la transformación de la calidad educativa y de los ámbitos de la gestión escolar. La entrevista fue grabada y una vez que se transcribió la información, se recuperó lo central de ello en las siguientes preguntas:

Cuando se le preguntó al directivo en torno a ¿Cómo se construyó el plan de estudios de la Lic. En psicología educativa? El directivo contestó que se construyó en base a las necesidades o problemas detectados en relación de que el ser humano está siendo devaluado, de que la intervención de la enseñanza no es congruente con el proceso de aprendizaje y evolutivo del alumno, de que va en aumento los problemas familiares, de que los jóvenes con sus nuevas dinámicas de aprendizaje han avanzado más que los docentes, que las escuelas han descuidado la formación y se han convertido en empresas comerciales, estos problemas se convirtieron en las cinco líneas de acción para formar a los egresados y que puedan incidir o ser parte de la solución en los lugares en que se desempeñen.

En relación a la pregunta ¿Cuáles son las problemáticas que consideras existen en la formación del psicólogo educativo? El directivo contestó que no se tiene conciencia de que la formación es multifuncional y que un egresado de una licenciatura debe de tener la capacidad de trabajar en todos los niveles de educación básica, en una organización de la sociedad civil, en el aspecto educativo formal o en una instancia no académica y esto provoca indecisión en saber a qué se van a dedicar los egresados.

En relación a la pregunta ¿Qué habilidades debe de desarrollar el docente para articular la teoría con la práctica? El directivo contestó que el docente debe tener conciencia formativa para lograr una mayor vinculación entre la teoría y la práctica y es necesario que desarrolle las habilidades para impartir los aspectos conceptuales, procedimentales y actitudinales para impartir su asignatura.

Ante la pregunta ¿Qué relación existe entre lo que se les enseña a los alumnos en el aula y lo que ellos enfrentan en la práctica? El directivo contestó que el problema real es que en muchas ocasiones no existe la experiencia práctica del docente de poder poner ejemplos reales de su vivencia y así poder ayudar a sus alumnos cuando vivan una experiencia similar en la práctica.

Por último se les cuestionó ¿Cuál crees que es la causa de que exista una distancia entre lo que se enseña y lo que los alumnos viven en la práctica? Ante esta pregunta el director contestó que los docentes enseñan desde la teoría. Si el docente no tiene experiencia profesional de lo que está enseñando, existirá incongruencia entre lo que enseña con la práctica, porque enseña desde el ideal y no desde una experiencia personal, una de las necesidades reales en la actualidad es que el docente tenga experiencia profesional en la asignatura que está enseñando.

En el discurso encontramos que el directivo tiene claro que el plan de estudios responde a las necesidades de la sociedad y de la importancia de formar a un profesional para atender esas problemáticas, pero que en la puesta en práctica del plan de estudio reconoce que a los docentes le hacen falta conocimientos, habilidades y actitudes para impartir las competencias desde sus asignaturas, en especial enfatiza la importancia de que el docente domine en la práctica aquello que está enseñando. Esto nos lleva a inferir que el problema no es cuestión de conceptos, sino desde una práctica de gestión directiva que no contempla el trabajo colaborativo con los docentes desde el ámbito pedagógico, además de la escasa selección del personal con las habilidades conceptuales, procedimentales y actitudinales para la formación de los alumnos.

#### *2.9.4 Entrevista al coordinador de prácticas*

Se le realizó también una entrevista al coordinador de prácticas (como mencionamos más arriba, éste último puesto, nació como producto de la necesidad detectada durante la aplicación del diagnóstico), porque es el que se encarga junto con los docentes de buscar las instituciones receptoras de los alumnos practicantes, de reunir a los docentes para ver qué es lo que se puede practicar en cada uno de los semestres, así como conocer las distintas problemáticas por las que se enfrentan

alumnos y maestros en condiciones reales de trabajo. De aquí la importancia de la entrevista, ya que el coordinador es pieza clave para la transformación de la calidad educativa en la vinculación teoría y práctica en condiciones reales de trabajo.

La entrevista (ver anexo 5) fue grabada y una vez que se transcribió la información, se recuperó lo central de ello en las siguientes:

Ante la pregunta ¿Qué es lo que encuentras en la práctica para la formación del psicólogo educativo? El coordinador respondió que es una gran oportunidad de aprendizaje los espacios de la práctica porque podemos darnos cuenta de lo que necesitamos incluir en la formación de los alumnos. Lo que nos lleva a inferir que por ser las prácticas de reciente creación bajo este nuevo criterio de ser todos los miércoles, todavía los docentes no tienen claro lo que están encontrando que incida en la formación del psicólogo educativo.

Cuando se le preguntó ¿Qué sucede en las prácticas de los alumnos en condiciones reales de trabajo en relación con lo que pasa en la escuela? El coordinador expresó que los alumnos se encontraron con una situación de choque al tener contacto con la realidad, pareciera como si el mundo se le viniera encima, pues se sentían muy desprotegidos en cuanto a aprendizajes y formación, comparados con los retos a los que se tienen que enfrentar en la intervención.

En este caso ellos contemplaban que había un gran vacío en su capacidad de actuar, de intervenir, esto los alteraba, los estresaba y los ponían en cierta diferencia, máximo que se comparaban con personas que son hábiles en el hacer y en el intervenir, sobre todo en los casos de la intervención educativa que son donde más se dio el problema. Lo que nos lleva a inferir que los alumnos necesitan que el docente, que los acompaña en la práctica pueda servir de apoyo y de vínculo de ayuda entre el practicante y la institución receptora.

En relación a la pregunta ¿Qué relación existe entre lo que se les enseña a los alumnos en el aula y lo que ellos enfrentan en la práctica? El coordinador respondió que probablemente ahorita existe muy poca, considerando la rapidez con la que se mueve

la demanda de la población estudiantil y la demanda de las instituciones educativas, comparado con lo lento que son los cambios en los diseños curriculares y entonces alcanza a verse un abismo y si hay abismo no hay vinculación, la vinculación termina por ser buscada, por ser creada y no por darse por sí misma.

Esto nos lleva a inferir que el coordinador ve una desarticulación entre la teoría y la práctica, de ahí que ve la necesidad de que la práctica sea orientadora en el rediseño curricular de la carrera.

Ante la pregunta ¿Cuál crees que es la causa de que exista una distancia entre lo que se enseña y lo que los alumnos viven en la práctica? El coordinador contestó que la preparación del alumno se da desde el aspecto conceptual y no se verifica que sea útil o pertinente. Otra causa es que el diseño curricular no contempla la práctica como el hilo rector y la demanda real de los escenarios de práctica, otra de las causas es que se tiene un estilo de formación para los alumnos, pero en la práctica se requiere otro estilo de profesional.

En relación a los docentes supervisores se le preguntó ¿Cuáles son las habilidades que debe de tener el docente para supervisar las prácticas en condiciones reales de trabajo de los alumnos? El coordinador contestó que éste debe conocer tanto el diseño curricular como el perfil de egreso y saber qué es lo que está formando en el espacio de la práctica para que pueda ser el referente y el vínculo de la escuela con el espacio de práctica.

Por último se le cuestionó ¿Qué problemáticas encuentran los docentes supervisores en la problemática de los alumnos? El coordinador contestó desde dos ópticas: el primero es que los alumnos les da miedo a lo desconocido, les da temor de sentir que no saben, que la práctica los rebasa en cuanto a su formación académica y la poca capacidad de trabajar en equipo.

El segundo se refiere a que el profesor tiene que batallar con la integración de equipos de trabajo, se encuentra rebasado en las prácticas porque desconoce las mecánicas y temáticas de trabajo en la que los alumnos están incidiendo y muchas

veces el profesor se rinde a ser alternativa del alumno, y entonces es problema del proceso de enseñanza- aprendizaje y problema del acompañamiento del alumno practicante.

Lo que nos lleva a inferir que tanto docentes como alumnos se enfrentan a condiciones desconocidas, la práctica cuestiona la formación del estudiante y el quehacer del docente al mismo tiempo. Por lo que se tiene que fortalecer la competencia de los actores, los aspectos organizacionales y los criterios académicos, lo que ellos llaman la vinculación de ida y vuelta entre el escenario de práctica y el salón de clases.

A partir del análisis anterior, se identificaron cuatro grandes categorías: El plan de estudios, la formación docente, específicamente en estrategias didácticas, la vinculación de la teoría con la práctica y la relación de cercanía emocional entre maestros y alumnos, en el cruce de la información encontramos:

1. Plan de estudios: Se encontró que los que los docentes desconocen las competencias específicas del perfil de egreso y la articulación de éstas en la malla curricular, además hacen referencia de que para lograrlo se necesita un acompañamiento pedagógico para retroalimentar el trabajo académico.

Por otra parte los alumnos manifiestan que los docentes durante sus clases no tienen claras las competencias específicas y la articulación de los contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales desde el plan de estudios.

El directivo reconoce que a los docentes le hacen falta conocimientos, habilidades y actitudes para impartir las competencias desde sus asignatura, en especial enfatiza la importancia de que el docente domine en la práctica aquello que está enseñando.

2. Formación docente: En esta categoría los docentes reconocen que les hace falta estrategias didácticas para trabajar con la diversidad, también hacen énfasis en la necesidad de que exista un trabajo colegiado que dé pautar para mejorar los procesos de enseñanza aprendizaje.

En la entrevistas con las alumnas se encontró que a los docentes les hace falta diseñar estrategias didácticas que le permitan al alumno acceder al conocimiento de acuerdo al nivel académicos de los alumnos. Lo que nos lleva a inferir que los docentes les hacen falta diseñar es estrategias didácticas para trabajar con alumnos del nivel.

El directivo no sólo reconoce la importancia de formación de los docentes en relación a las estrategias didácticas sino que hace énfasis de que los docentes deben de dominar los conocimientos, habilidades y actitudes que le están enseñando al alumno.

3. Vinculación teoría y práctica: En esta categoría encontramos que el docente al no tener claras las competencias específicas del perfil de egreso se le dificulta diseñar actividades y orientar a los alumnos en relación a las actividades que realizará en los escenarios de práctica.

En el análisis de las entrevistas con los alumnos se encontró que debido a los docentes no tienen claro las competencias específicas les hace falta tener claridad qué sí y qué no pueden realizar los alumnos en los distintos semestres ya que no tienen claro la indicación de lo que sí o no pueden hacer en las instituciones receptoras de práctica.

El directivo por su parte concibe a un docente que sea modelo a imitar entre lo que enseña y lo que practica, es decir, el docente debe ser un experto en aquello que enseña. Sin embargo también reconoce que la combinación del saber y del saber hacer no se da fácilmente en los docentes por lo que considera necesario la formación de este nuevo profesionista desde el plan de estudio. Lo que sugiere que el directivo debe de mejorar los criterios de selección de su personal para que tengan las habilidades para garantizar el logro de las competencias del plan de estudios.

El coordinador opina que existe una desarticulación desde el plan de estudios entre los cursos y las prácticas profesionales y propone que las prácticas sean orientadoras en el rediseño curricular del plan de estudios. Las prácticas en sí misma son cuestionadoras mueve la zona de confort y cuestiona su quehacer de estudiante y

de docente al mismo tiempo. Es evidente que se tiene que fortalecer, la vinculación entre el escenario de práctica y la formación teórica del profesional.

4. Relación emocional maestro-alumno: En esta categoría se encontró que los docentes responsabilizan al alumnado de la falta interés, apatía, desorientación vocacional, problemas familiares e individualismo lo que nos lleva a reconocer que al docente le hace falta estrategias para acompañar a los alumnos en sus problemáticas y fortalecer la enseñanza de valores.

En esta categoría los alumnos opinan que a los docentes les hace falta diseñar estrategias para trabajar con la relación actitudinal de los alumnos ya que los etiquetan y no saben cómo acompañarlos en sus problemáticas de acuerdo al nivel de estudios.

## **2.10 Definición del problema a intervenir**

Una vez analizados los datos, se encontró que el problema a intervenir está relacionado con diferentes situaciones, actores y ámbitos los cuáles son:

- a) En relación con el ámbito curricular: Aquí encontramos que los docentes no tienen claro las competencias específicas que tienen que desarrollar sus alumnos y la vinculación de las asignaturas en forma vertical y horizontal de la malla curricular.
- b) Relacionado con la gestión educativa: Se refiere a la falta de una gestión académica en relación al trabajo colaborativo y la ausencia de un acompañamiento docente en el proceso de enseñanza-aprendizaje.
- c) Vinculado con los docentes: La carencia de estrategias didácticas de los docentes que repercuten en la dinámica de enseñanza-aprendizaje en el salón de clases, la carencia de estrategias para trabajar los aspectos actitudinales y la transferencia de conocimientos a los escenarios de práctica.
- d) Relacionado con los alumnos: Las problemáticas están relacionadas con las dificultades familiares, económicas, psicopatologías y el individualismo que se

manifiestan en el salón de clases en forma de indiferencia para el aprendizaje de la oferta pedagógica.

- e) En relación con la práctica profesional: El diagnóstico realizado evidenció que existe una disociación entre lo que se enseña en el aula con lo que sucede en los escenarios de práctica en donde las alumnas expresan que tienen carencia de herramientas psicológicas y pedagógicas para poder intervenir.

## **Capítulo III: Fundamentación teórica de la intervención**

Este capítulo tiene como propósito realizar un acercamiento conceptual para generar mayor comprensión de la necesidad de intervenir en la problemática antes detectada. La fundamentación teórica resaltaré la importancia de una gestión desde el ámbito académico que tenga como objetivo centrarse en el ámbito pedagógico de la gestión y que tenga como referencia a la calidad educativa del nivel universitario.

### **3.1 Calidad educativa**

Antes de dar una definición de calidad educativa, es necesario aclarar que en este capítulo nos estaremos refiriendo al nivel universitario por el tema de estudio que nos ocupa. A diferencia de la educación básica la cobertura a la educación universitaria en México, va creciendo con muchas dificultades ya que el ingreso a la educación pública en este nivel no es suficiente, cada año los diferentes medios anuncian a los no admitidos en las diferentes escuelas oficiales y deja a muchos jóvenes de clase baja en el intento de avanzar en sus estudios ya que es en la mayoría de las ocasiones su única posibilidad de estudiar una licenciatura.

Las escuelas particulares ventilan la posibilidad de lograr una profesión para la clase media, sin embargo, el nivel socioeconómico de la familia, le da o le quita la posibilidad de elegir entre la variedad de ofertas de las escuelas particulares. De aquí que elegir una escuela de calidad a criterio de los estudiantes sea por la dimensión física del plantel, por el nivel del profesorado, por la exigencia para el ingreso y egreso de los estudiantes, por el trato humano que les dan a los alumnos o por el nivel socioeconómico en que se encuentra ubicado, etc. se convierte en un lujo que sólo unos cuantos pueden pagar.

En la consulta bibliográfica realizada, el concepto de calidad educativa es escurridizo, ya que no existe consenso en la definición del término. Según Duque (2012) en el mercado, la calidad de un servicio se mide por todos los atributos o propiedad que le dan valor al producto, por lo que la calidad del producto puede ser

fácilmente medible, pero no la calidad de los servicios, ya que el juez de la calidad de los productos y del servicio que se presta dependen de la percepción subjetiva de los usuarios.

Para González (1999), ver la calidad educativa desde un punto de vista empresarial tiene puntos rescatables, como el que la gestión administrativa se encuentre al servicio de lo que sucede en la práctica académica, en donde se busca la calidad de vida de sus académicos, para que éstos a su vez puedan proyectar ésta al cliente directo que es el alumno y no al contrario, como sucede en las relaciones con un enfoque cosificante, cuando sus miembros son vistos tan sólo como medios para el enriquecimiento de los dueños del plantel, para el caso de las escuelas particulares y como medios de control y de poder para las instituciones oficiales.

Otra definición que se toma como punto de referencia es la que presenta Olaskoaga (2013:12) quien dice:

*“No existe una cosa llamada calidad. La calidad puede ser al mismo tiempo un mito fundacional, un objetivo quimérico o una pretensión legítima del gestor, del profesional, del cliente, de la administración pública y, en general, de cualquiera que mantenga una relación con cualquier actividad humana o sus productos”.*

Por otro lado, el término calidad educativa, también la podemos definir desde su no existencia, por los problemas que existen en las instituciones educativas y por el anhelo de querer resolver los problemas que enfrenta la escuela, tales como: reprobación escolar, desconocimiento del perfil de egreso, desarticulación del currículum o desde la falta de aplicación de lo que sucede en las clases con lo que se practica. Este anhelo de superar las problemáticas, es la que mueve a las instituciones de estar dentro de la calidad y a la búsqueda de la misma.

Cano (1998) define la calidad educativa, como el proceso de construir en la comunidad escolar los objetivos educativos para que el alumno aprenda, expresados en el currículum y la claridad de éstas en las metas para poder lograrlo. Definirla como proceso implica que la escuela es dinámica y que se encuentra en constante

redefinición de su situación problemática, lo que obliga a los sujetos de la educación a buscar alternativas de solución a la situación que están viviendo.

Debido a la amplitud de las definiciones de calidad, González (2002) propone que sea la comunidad educativa en la que docentes, alumnos, padres de familia, directivos, delimiten los criterios que definirán la calidad de la escuela. Definirla desde los contextos de las escuelas permitirá entenderla y generar compromisos entre sus miembros para cumplirla y ésta debe concebirse de una forma dinámica ya que puede modificarse si lo que se está realizando ya no funciona para la escuela.

### *3.1.1 Elementos de la calidad educativa universitaria.*

Según Schmelkes (1995), para que una escuela sea de calidad, es necesario que tenga ciertos elementos para denominarlo como tal:

- a) La relevancia: Entendida como aprendizajes relevantes para la vida actual y futura del educando y de la sociedad en que se encuentra inserta.
- b) La eficacia: Es la capacidad que tiene una institución educativa de lograr los objetivos (relevantes) en todos sus alumnos.
- c) La equidad: Lograr que los objetivos de la educación (eficacia) se logre en todos los alumnos.
- d) La eficiencia: Poder lograr resultados similares de aprendizajes comparado con otras instituciones que tienen mayor recurso.

Siguiendo los elementos de relevancia, eficacia, equidad y eficiencia, que plantea Schmelkes para que una escuela universitaria sea de calidad, desde nuestro punto de vista, es necesario que sea eficaz para cumplir con los propósitos del currículum y lograr que sus egresados sean competentes para insertarse al mercado laboral de manera propositiva, es decir con aprendizajes relevantes, además lograr que todos los alumnos aprendan y sean innovadores con los recursos que se tiene a la altura de otras universidades con mayor ingreso económico y lograr que sus estudiantes sean mejores personas para insertarse en la sociedad.

### *3.1.2 Una institución educativa con propósitos de cumplir el currículum.*

El primer elemento de la calidad educativa universitaria, tiene estrecha relación con el liderazgo del directivo, para trabajar con su personal de manera colaborativa en la elaboración de un plan de trabajo orientado hacia la mejora educativa. Según Pérez (2001) la calidad educativa reside en las metas que se persiguen y ésta es la formación y mejora de la persona, plasmadas en un proyecto educativo en la que tengan como prioridad llevar a cabo los propósitos del currículum para que los alumnos aprendan.

El directivo es el eje que hace que los demás se involucren en el mejoramiento de los resultados de enseñanza-aprendizaje. Es decir, el directivo no debe estar al margen de los propósitos de los aprendizajes establecidos en el currículum, sino que debe involucrarse en las acciones encaminadas al logro de los aprendizajes conceptuales, procedimentales y actitudinales y verificar que éstos logren aterrizar en el terreno de la práctica.

Para mejorar la calidad educativa de nuestras escuelas, es necesario según Schemelkes (1992), partir de la aceptación de la situación problemática que implica como requisito para transformarlas el proceso de planear-hacer-revisar y actuar para atacar y eliminar de raíz todos los elementos que nos tienen en el problema, como parte de este proceso es importante que el equipo directivo logre involucrar a los docentes en la toma de decisiones para construir y alcanzar las metas educativas propuestas.

### *3.1.3 Alumnos competentes para insertarse al mercado laboral de manera propositiva.*

En este segundo elemento a nivel universitario, y debe ser en todos los niveles educativos, la enseñanza no puede limitar el aprendizaje para la escuela, porque la mayoría de los futuros profesionista no tiene más opción que insertarse al trabajo laboral cuando egrese, ya no hay opción para que en el próximo nivel reciban lo que por derecho les corresponde. ¿Esta postura coloca a la escuela al servicio del sistema empresarial?

La primera respuesta obligada es sí, pero ¿qué egresado de bajos recursos económicos, no necesita en primera instancia, una empresa en donde puede ingresar a laborar para que pueda satisfacer su necesidad económica? Ante esta realidad, una escuela de calidad está obligada a egresar profesionistas competentes para poder responder a las demandas empresariales, sin que ello implique necesariamente, la producción directa de obreros profesionales.

No se puede aceptar que la escuela sea la fábrica de obreros para la empresa, cómo tampoco se admite que los aprendizajes que se adquiera sean puramente teóricos, sino que se haga teoría de ellos, para el caso de los egresados de AMG (2009) se propone que sea un egresado que tenga la habilidad para insertarse al mercado laboral y además pueda ser propositivo e innovador ante la demanda empresarial e incluso ser gestor de su propio proyecto de vida laboral, tal como se menciona en las competencias generales:

COMPETENCIAS FUNDAMENTALES
Autoconcepto positivo y ajustado a la realidad personal y profesional, como condición indispensable para desempeñar la profesión de psicólogo educativo; haciendo el esfuerzo por tener una personalidad saludable puesto que es el principio fundamental del crecimiento y desarrollo moral.
Relaciones interpersonales satisfactorias para ejercer su trabajo como orientador de los alumnos y sus familias, como consultor y asesor de instituciones escolares y/o civiles para favorecer los ambientes de convivencia interviniendo significativamente mediante sus valores formativos de servicio, amor, justicia y libertad.
Comunicación efectiva de persona a persona considerando las nuevas tecnologías de la información y la comunicación para contribuir a la formación integral del ser humano y evitar o resolver los posibles conflictos de relación.
Trabajo en equipo con alto sentido de productividad y servicio, que permita crear, acompañar y asesorar equipos de trabajo colaborativo, (padres de familia, docentes, directivos, y profesionales) para el establecimiento de un ambiente propicio para el aprendizaje, la convivencia y mejora de los logros educativos de los alumnos haciendo hincapié en la niñez.
Habilidades intelectuales fundamentadas en el pensamiento crítico que favorezcan la armonía entre los aprendizajes conceptuales, procedimentales y actitudinales, Gusto por investigar para mejorar sus competencias como psicólogo educativo, compartiendo siempre y compartir sus hallazgos y conocimientos a través de la docencia.
Capacidad de motivar y gestar el cambio. Esto implica involucrar a las personas en su aprendizaje y en su trabajo desde una perspectiva constructivista, Promoviendo el cambio interior a través de la atención diversificada de necesidades educativas y de formación en valores para lograr la adaptación social y equilibrada de las personas que atiende.

Conocimiento de los ámbitos y niveles educativos en que labora. Para intervenir de forma flexible y organizada favoreciendo situaciones de aprendizaje significativo ya que no se puede entender el comportamiento humano sin tomar en cuenta el contexto en el que se desenvuelven las personas.

Percepción objetiva y capacidad de respuesta ante las necesidades educativo-formativas de los niños y jóvenes que cursan la educación básica, tomando en cuenta sus diferencias individuales; en relación al proceso de enseñanza aprendizaje se favorece la progresión de los aprendizajes requeridos y el diseño de estrategias para el mejoramiento de las prácticas de enseñanza; en el ámbito académico los directivos y docentes ingresan al mejoramiento de la gestión institucional mediante el trabajo colaborativo y a los padres de familia contribuir para crear las condiciones de crecimiento y desarrollo en la dinámica familiar y escolar.

Autoevaluación permanente que favorezca la capacidad de afrontar los deberes y dilemas éticos de la profesión, gestionando la propia formación continua en los ámbitos personal y profesional desarrollando y acrecentando los valores que nos hacen mejores seres humanos, siempre buscando que el aprendizaje nos sirva para la vida.

Participar en la gestión de la institución en que se labora. Animando el trabajo transdisciplinario con los colectivos escolares: alumnos, docentes, directivos, otros profesionales y padres de familia. Para lograr que se convierta en un centro de aprendizaje para la vida.

### *3.1.4 Lograr que todos sus alumnos aprendan.*

Como tercer elemento, no basta con egresar sólo aquellos que tienen la habilidad para lograr la competencia, sino que se debe buscar la equidad educativa. Con esto nos referimos al hecho de que pobres y ricos tengan las mismas condiciones de egreso para poder competir en el mercado laboral. También se debe buscar la eficiencia de la puesta en práctica de los conocimientos, habilidades y actitudes, para lograr esto, es necesario que en las aulas de clase, los docentes logren que los alumnos con menos habilidades para el trabajo áulico puedan emparejarse con aquellos que tienen mayores habilidades en el ámbito académico.

Para poder aprender dentro y fuera de la escuela, la calidad educativa depende según Olaskoaga (2013) casi exclusivamente de la calidad de sus docentes y el modo más eficaz de garantizar esta calidad a sus egresados consiste en que los encargados de la contratación del personal académico logren seleccionar en su personal a profesionistas que conozcan qué, cómo y para qué enseñan su asignatura.

### *3.1.5 Una escuela que sea capaz de hacer que sus estudiantes innoven.*

Como cuarto elemento, si se quiere trascender la visión de una escuela al servicio de los empresarios, es necesario que la escuela no sólo sea innovadora, sino

que además propicie entre sus estudiantes la innovación de sus aprendizajes conceptuales, procedimentales y actitudinales. Para innovar en la escuela, según Rimari (s/f) no basta con realizar cambios, ni necesariamente debe ser algo nuevo, sino porque lo que se hace contribuye a realizar de manera confiable una nueva forma de enfrentar las situaciones de aprendizaje, ésta debe ser intencionada y planeada por los docentes para que el alumno pueda dar más de sí y pueda cambiar significativamente la forma en cómo logra aterrizar en la práctica los aprendizajes adquiridos en la escuela.

### *3.1.6 Lograr hacer del alumno mejor persona, para insertarse en la sociedad.*

Por último, no basta con ser un buen profesionalista con dominio de habilidades para insertarse en el mercado laboral y que además innove, si el alumno no logra mejorar sus habilidades de relación humana para mejorarse a sí mismo junto con los otros y le permita poder interactuar con la sociedad favoreciendo las relaciones interpersonales.

Una educación será de calidad según, Pérez (2001) si la formación del estudiante no es manipulada, si se da manera integral, si su finalidad es llegar a la unidad de vida, en donde se armonizan las intervenciones de los educadores, si la formación toma en cuenta la diversidad e individualidad de cada educando. En definitiva, una educación será de calidad si logra darle autonomía al estudiante, que logre tener un plan de vida para su vida profesional y de que pueda practicar libremente los valores que le permitan vivir y convivir de forma armónica.

## **3.2 Gestión directiva.**

La palabra gestión es utilizada con frecuencia en las instituciones educativas y se refiere por lo general a la acción que realiza el directivo para el buen funcionamiento de la escuela, sea ésta administrativa o educativa y en la mayoría de los casos se le responsabiliza del buen funcionamiento de la misma.

Cargar con todas las responsabilidades a la hora de practicar la gestión ha desgastado a los directivos, porque sencillamente no se puede estar en todo y porque se descuida lo más importante que es la de atender las necesidades de aprendizaje de los alumnos y la actualización de qué y cómo van a facilitar los docentes los saberes propuestos en la malla curricular.

La gestión educativa tiene que ver con dirigir, coordinar y planear las acciones diagnósticas, las metas, los objetivos que se plantean en la creación de proyectos educativos encaminadas a la calidad educativa, no de forma aislada sino con énfasis en lo colaborativo. También tiene que ver con las formas de movilizar el equipo de trabajo para lograr los objetivos, la cual no está exenta de conflictos con las cuales también hay que trabajar.

Entendemos por gestión directiva, las formas adecuadas de liderazgo y dirección, para dinamizar al equipo docente alrededor de los aprendizajes prácticos y conceptuales mediante acciones de trabajo colaborativo, con intervenciones sistémicas y estratégicas que permitan planear el currículum, los programas de estudios y los instrumentos de evaluación.

### *3.2.1 Constitutivos de la gestión*

Para que se pueda atender la gestión educativa como nosotros lo concebimos, es necesario, según Pozner (2000) generar una cultura de trabajo que se atiendan tres componentes inseparables y fundamentales de la gestión educativa:

El pensamiento sistémico y estratégico: Consiste en lograr observar las situaciones educativas, comprenderlas, trazarse objetivos y tomar decisiones para construir un futuro compartido con intervenciones estratégicas para lograr la calidad educativa, la cual exige una fuerte articulación en la **planeación** y elaboración del diagnóstico, la búsqueda de alternativas para la solución de los problemas, trazarse objetivos alcanzables, generar acciones a desarrollar y **evaluar** los logros y limitaciones del trabajo realizado.

Liderazgo pedagógico: La gestión requiere un **liderazgo** que motive a los docentes para lograr la transformación educativa, para esto es necesario diversificar las prácticas directivas que busquen motivar e implicar a todo el equipo hacia una cultura de trabajo que tenga como objetivo central el logro de los aprendizajes potentes y significativos de cada uno de los estudiantes.

Aprendizaje organizacional: las nuevas formas de **organización** tienen que ver con la competencia de saber trabajar en forma colaborativa. Existirá el aprendizaje en la medida en que la comunidad educativa se involucre en el diseño e intervenga en la transformación y mejora de su propia práctica. El aprendizaje organizacional supone un cambio personal e institucional que no sólo mute de forma sino que se transforme la forma de actuar.

Para que esto se dé es necesario que el equipo directivo y docente asimile que el cambio es paulatino y que depende del grado en que se involucre la comunidad educativa es la magnitud y lo rápido o lento de dicho proceso, que no existe un ser poderoso que va a cambiar mágicamente los problemas ya que el cambio no viene de fuera sino del interior de la misma institución, aunque en ocasiones es necesario saber pedir ayuda.

La transformación tiene que ver con transformaciones significativas de mirar a los otros y de mirarse asimismo. Mirarse asimismo como un ser que es común a la unidad y mirar a los otros como miembros de la comunidad, en la medida que esto suceda podemos hablar de que se supera el individualismo y las prácticas educativas fragmentadas que viene a estancar la evolución de la calidad educativa.

### *3.2.2 Ámbitos de la gestión:*

La gestión escolar demanda que se atiendan diversos ámbitos en la tarea de dirigir una escuela, según Antúnez (1997):

El ámbito curricular: Tiene como prioridad trabajar en primera instancia el currículum, la metodología didáctica del docente, la forma en cómo se abordan los contenidos, la forma en cómo se evalúan los aprendizajes. Aquí no sólo se tiene que trabajar lo que sucede en las aulas sino que se tiene que revisar en forma colaborativa qué conocimientos conceptuales, procedimentales y actitudinales tiene que aprender el alumno.

Se tiene que revisar en el colectivo docente la articulación de los saberes en toda la malla curricular. Éstos tienen que abordarse como mínimo, los saberes teóricos, las habilidades que se necesitan para que el alumno pueda competir en el mercado laboral, y la forma de construir los valores en el aula para que incidan en la forma de actuar del futuro profesionalista. Conducir bien una escuela es la habilidad que tiene que desarrollar el directivo para que sus docentes logren que todos sus alumnos adquieran los aprendizajes esperados.

El ámbito del gobierno institucional: su forma de actuar a nivel interno tiene que ver con la toma de decisiones para dirigir la institución, los enfoques que se optarán para trabajar con los diferentes departamentos, el seguimiento de los acuerdos que se toman para el buen funcionamiento del plantel, el fortalecimiento de la filosofía institucional, tales como misión, visión, valores y a nivel externo tiene que ver con la relación asertiva que se tiene con las diferentes autoridades educativas, con otras escuelas, etc.

El ámbito administrativo de la gestión: se refiere al manejo, buen uso y mantenimiento de los recursos materiales, la contabilidad, la administración de los recursos humanos, para lograr los propósitos administrativos,

El ámbito de los recursos humanos: es de vital importancia porque articula y dinamiza la cultura de trabajo de los otros ámbitos, porque es la que se encarga de dar respuestas a las relaciones interpersonales, a ser parte de la solución de conflictos, de generar y motivar la convivencia escolar, la promoción e incentivación de los cargos laborales, etc.

El ámbito de los servicios: Se refiere a los servicios que recibirá el estudiante de carácter complementario para su formación, entre otros podemos citar los servicios psicopedagógicos, de enfermería, de comedor, de transporte, seguros, becas, etc.

Otros dos ámbitos que Antúnez no desarrolla aunque los menciona a groso modo son:

El ámbito de los servicios escolares: si bien Antúnez (1997) no lo menciona porque habla de los ámbitos a nivel general, este ámbito a nivel universitario tiene mayor movimiento y a veces los directivos de las escuelas particulares le dedican mucho tiempo. Sin ser exhaustivos, en este servicio encontramos todos los procesos que se realizan desde la inscripción, reinscripción, certificados, servicio social, titulación, normatividad, vinculación con las empresas, bolsa de trabajo, etc.

Ámbito social comunitario: Se refiere a la vinculación con la sociedad, con las familias, con el medioambiente y lograr que la escuela salga a la comunidad.

La institución educativa exige que el directivo abarque los distintos ámbitos arriba mencionados. Éstos no se dan de forma separada, en ocasiones se atienden en el día varios de ellos, desde la resolución de un conflicto estudiantil, problemas entre docentes, atender las exigencias de la Secretaría de Educación y sus dependencias, atender aspectos relacionados con los servicios escolares, involucrarse en los sistemas contables, etc. para no trastornarse ante la magnitud de estas exigencias es necesario poder delegar ciertas áreas que le permitan al directivo eficientar al máximo cada uno de las área del plantel.

### *3.2.3 Gestión curricular:*

Según Zabalza (2000) El currículum es el conjunto de conocimientos, habilidades y actitudes para trabajar en la escuela. De esta manera, éste cuestiona: lo que sucede en las aulas, la forma en que se facilita el conocimiento, la didáctica de la enseñanza, la evaluación, en definitiva se centra primordialmente en cómo se entiende, interpreta o aborda el plan de estudios.

La gestión de la redefinición del currículum por parte de los maestros, hace que el docente se apropie y haga suyo, los elementos que de ella emanan, pues se convierte en el diseñador de la malla curricular. En estas actividades el docente rompe los esquemas establecidos en la que existen especialistas en la elaboración de los planes y programas y él es sólo el ejecutor o el obrero intelectual que se encarga de reproducirlo.

Una gestión centrada en los aprendizajes promueve el trabajo colaborativo para la realización de los programas de enseñanza. El docente por muy experto que sea en su área es necesaria la participación de los demás para entender cómo se relaciona su disciplina con otras áreas del conocimiento, además que se hace consciente de la importancia de su asignatura como prerrequisito para que el estudiante amplíe su formación en el tiempo en que pase en la escuela.

La evaluación es otro de los temas que es muy difícil de manejar para aquellos que no tienen una formación docente, pues en ocasiones sólo se limitará a repetir la forma en que él fue calificado. Calificar y evaluar no son sinónimos, la calificación es un número que se le asigna al alumno por las actividades que realiza según los criterios establecidos por el docente y la evaluación, según Moral (2010) es un proceso de comprensión y valoración de cómo se ha evolucionado respecto a los resultados obtenidos de la mejora de la enseñanza para lograr los aprendizajes esperados en el alumno. Desde esta visión, la evaluación de los resultados de aprendizaje no se limitan a qué sí o qué no aprendió el alumno sino también mide los procesos de enseñanza-aprendizaje para que éste se logre.

La gestión del currículum incluye de esta manera, hacer que los docentes participen en la redefinición de los aprendizajes, se apropien de los programas y generen formas de evaluar para involucrar e involucrarse con los alumnos en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

### *3.2.4 Innovación y gestión:*

Para que una innovación tenga éxito, es necesario que el directivo esté al frente, que crea en el proyecto, que lo dirija y que además se responsabilice de que lo que se está realizando vale la pena llevarlo a cabo.

La misma dirección debe innovarse para que los actores generen innovación. Según Fierro (2006) el directivo debe cambiar de una gestión estructurada de manera individual a una en donde se trabaje en forma colaborativa. Es necesario pasar de la desarticulación en todos los escenarios educativos en donde cada docente es una isla, a una cultura en donde la implicación de cada uno es necesaria y fomentar en este equipo de trabajo la innovación en el aprendizaje con los mismos docentes.

Se debe abandonar la idea de la jerarquía de mando e innovar en una estructura horizontal en la que todos participan y se responsabilizan de la escuela. Lograr que el equipo docente vaya asumiendo compromisos y tomar responsabilidades en la conducción de la escuela, permite a los docentes tener escenarios para la innovación en el trabajo académico.

Cambiar una gestión centrado en lo administrativo a uno en donde se recupere el trabajo académico como eje de la actividad de la escuela. La innovación de la dirección se da cuando se dinamizan los aprendizajes de los estudiantes, de los docentes y del mismo directivo creando nuevas formas significativas de aprender.

Gestión e innovación van de la mano cuando se gestiona desde el equipo docente el trabajo colaborativo y se intenciona una nueva forma de abordar la enseñanza y el aprendizaje, que incide en un cambio reflexivo y significativo, transformando la cultura organizacional de los sujetos en distintos escenarios de aprendizaje, hacia nuevos paradigmas educativos.

### **3.3 El acompañamiento docente.**

#### *3.3.1 El acompañamiento docente como parte de la función directiva*

Una de las características de la problemática de este proyecto es la falta de acompañamiento a los docentes y esto está articulado en la creencia de que los docentes se resisten a participar o que no tiene una actitud positiva para el cambio, según Batlle (2009:108):

*El problema del acompañamiento docente que se presenta en la actualidad, deriva de la aptitud, de la actitud y de la disposición, no sólo del individuo sino también de los equipos y del liderazgo asumido para fomentar y gestionar procesos tendientes a la generación de conocimiento pertinente y contextualizado.*

La actitud para el cambio y la mejora educativa, debe ser recíproco, por un lado es necesario que los directivos estén dispuestos a delegar parte de su autoridad a los docentes para que vayan tomando decisiones, pero por otra parte, es necesario que el docente no espere sólo recibir órdenes sino que esté dispuesto a corresponsabilizarse de la mejora educativa.

Según, Batlle (2009) Las problemáticas que enfrenta el acompañamiento docente tienen que abordarse desde la andragogía o arte de enseñar a los adultos en donde éste expresa su necesidad de aprender y decide qué y cómo desea aprender. Al participar activamente en la planeación, realización y evaluación de las actividades de aprendizaje en condiciones de igualdad con los otros docentes y con el facilitador, el proceso de acompañamiento se convierte en construcción.

Esta pequeña diferencia de concebir al docente como carente de habilidades para la enseñanza o de un docente como sujeto protagónico de su propio aprendizaje en la que no sólo aprende sino que también nos enseña en su forma particular de hacer docencia nos ubica en la antesala de cómo concebir el acompañamiento docente.

El papel del directivo como acompañante pedagógico, según Imberón (2010:110) es que:

*“debe asumir cada vez más un papel de práctico colaborador en un modelo más reflexivo en el que será fundamental crear espacios de formación, innovación e investigación, a fin de ayudar a analizar los obstáculos (individuales y colectivos) que encuentra el profesorado para acceder a un proyecto formativo que le ayude a mejorar”.*

Ser un colaborador del docente implica que el directivo ayude al profesorado a encontrar las alternativas posibles para abordar su situación incómoda. Es decir, no se trata de ir a resolverles el problema, sino de ser un colaborador que se incluye en el análisis, diagnóstico e investigación, para proponer junto con ellos el sentido de ser docente en esa institución en particular.

En el acompañamiento directivo-docente se encuentran dos tipos de evolución, por un lado el directivo tiene que superar la relación patrón-obrero, exige por otro lado, que el docente supere la posición de obrero-patrón. En diversas fuentes de información encontramos que el directivo debe abandonar su posición de patrón y tal parece que por arte de magia el otro dejaría de ser un obrero, pero esto no es así. Se necesita también una evolución y una puesta en práctica del docente para sentirse en la práctica un sujeto dueño de su profesión y de su práctica docente, para establecerse una relación de acompañamiento con el directivo.

### *3.3.2 Características de un acompañamiento docente*

Primero debemos dejar en claro que si queremos acompañar es necesario estar al lado de o junto con el docente, este primer acercamiento nos sitúa en condiciones de igualdad con el otro. Este cambio de paradigma nos aleja de las estructuras normativas y de intentos de actualización, que en la mayoría de las ocasiones no tiene eco en las prácticas reales de la práctica docente en la que se desenvuelve el maestro, es necesario entonces, transitar de una cultura impositiva a una cultura colaborativa en donde se propicien las condiciones para que la comunidad educativa sea partícipe en un proyecto de aprendizaje creado en el seno mismo de la institución.

El segundo aspecto del acompañamiento docente es que éste, según Martínez (2010) trasciende a las habilidades básicas para la docencia (aunque esto es muy importante) también es necesario que el docente desarrolle la habilidad para socializar

y compartir sus experiencias en otros espacios educativos ya sea con otros profesionistas o con sus compañeros de la misma institución educativa a la que pertenece.

Siguiendo la lógica del párrafo anterior, el acompañamiento se convierte en creador de escenarios para la formación de comunidades de aprendizaje en donde todos aprenden. Al ingresar el docente a una institución educativa es necesario que parte de él (gustos, ideologías, convicciones personales) se una al trabajo colaborativo para que los otros puedan aprender de él y al mismo tiempo pueda aprender de la comunidad educativa.

Lo anterior nos lleva al tercer aspecto del acompañamiento, en donde éste se concibe como el vehículo para transitar de esquemas individualistas en la que cada maestro es un experto en su área, hacia esquemas en donde se pone en común lo que sabemos en beneficio de la comunidad de aprendizaje. Aquí cobra importancia el trabajo colaborativo en las escuelas como dinamizador de los aprendizajes y experiencias docentes para la apuesta hacia las innovaciones educativa.

Como cuarto aspecto, el acompañamiento es el ingrediente indispensable para revivir la vocación de ser y amar la docencia. El acompañamiento trasciende al mero esfuerzo de formación docente o de mediación entre el maestro y el alumno para que se pueda aplicar lo que se enseña, aunque tiene su mérito, es indispensable que el acompañamiento prepare el terreno para que vuelva a germinar el deseo de ser docente, de querer aprender y compartir esas experiencias y volver a encontrar y encontrarse con la docencia para renacer las ganas de aprender y enseñar.

Por último, para que las características del acompañamiento se puedan traducir en acciones es necesario, según Sandoval (2012) que el acompañante pedagógico pueda realizar las funciones de: dirigir, coordinar, supervisar y evaluar la práctica educativa del docente con miras a mejorar la calidad de la enseñanza. Para cumplir con esto es necesario que el directivo y el docente se hagan líderes en el proceso de cambio, que busquen fortalecer una cultura de innovación en sus prácticas pedagógicas.

### **3.4 Trabajo colaborativo**

El ser humano, es un ser social por naturaleza y sabe en teoría que no puede subsistir sin la ayuda y colaboración con el otro, sin embargo, en las últimas décadas se ha intensificado el individualismo, producto del olvido del otro como ser humano y el descuido del mismo sujeto para verse asimismo como parte del sistema planetario. De hecho, el ser humano puede estar con un gran número de personas y sentirse solo, puede trabajar de forma aislada aun sabiendo que es necesaria la participación del otro en su vida cotidiana.

La práctica docente en muchas ocasiones se realiza desde un salón de clases en forma solitaria y su planeación la puede realizar en solitario desde su casa. Entonces ¿por qué insistir desde la gestión escolar el trabajo colaborativo de los docentes? Porque el trabajo colaborativo orienta el trabajo hacia fines comunes, porque se puede aprender de los demás, porque los contenidos y aprendizajes se articulan con otras disciplinas, porque en el nivel universitario se necesitan varias disciplinas para la formación de los futuros profesionistas, porque en cada semestre existe al menos dos profesionistas de distinta formación trabajando con el mismo grupo, etc.

#### *3.4.1 Características de un trabajo colaborativo.*

Por lo general hablamos de trabajo de equipo y colaborativo de docentes como sinónimos, aquí realizamos una pequeña diferencia que lo hace significativo para el trabajo en las prácticas de los maestros.

El trabajo en equipo se refiere cuando cada uno hace la parte que le corresponde en un plan de trabajo. Aquí podemos decir que si cada docente realiza su actividad y cumple con lo encomendado en el plan de estudios o en la actividad asignada por el directivo, efectivamente está realizando un trabajo en equipo, pero no necesariamente es colaborativo.

¿Qué es aquello que hace colaborativo en el trabajo de los docentes? Según López (2007) para que se dé un verdadero trabajo colaborativo en las instituciones educativas es necesario:

- a) La visión de ganar-ganar: la interdependencia positiva entre objetivos, recursos y roles en la que los sujetos involucrados obtengan beneficios para todos. Esta característica no significa buscar la conveniencia individual, antes bien busca que el otro crezca, porque en la medida de la evolución del colectivo el ser individual trasciende. Lo anterior nos conduce a hacernos responsables del otro para conseguir los objetivos. La responsabilidad del crecimiento es compartida y genera evolución porque trascendemos de la queja y nos hacemos responsables y corresponsables del avance de los otros.
- b) Las habilidades de los otros enriquecen las habilidades individuales. La una aceptación de que el otro es distinto a mí y complementario a la vez genera no sólo un intercambio sino una multiplicación de riquezas interaccionales en la comunidad educativa.
- c) Que se genere conciencia del funcionamiento colectivo. La comunidad educativa como corresponsable del proyecto debe evaluar qué sí y qué no funciona, lo que lleva a un mayor compromiso de seguir o modificar el rumbo, lo importante es que no se parte de la queja ni se culpa a nadie porque los responsables no son agentes externo sino que ellos son los que deciden el rumbo que más convenga a la mejora educativa.
- d) Que exista interacción cara a cara. La proximidad, el diálogo en el que prevalece a ayuda mutua, el apoyo hacia lo que se está realizando genera una relación de compromiso a nivel individual y colectivo.

Estas características permiten identificar si el trabajo en la institución funciona como equipo de trabajo o como una institución colaborativa que rompe con el individualismo y con la cultura competitiva entre alumno y docentes.

#### *3.4.2 Relación de la gestión con el proceso de colaboración.*

Como mencionamos anteriormente, el directivo no puede, ni debe hacer todo en la escuela, porque sencillamente los que están al frente del proceso de enseñanza son

los corresponsables de que los aprendizajes lleguen a los alumnos. Por eso es tarea primordial de los directivos promover e intencionar el trabajo colaborativo desde la dirección:

Según López (2007) Los equipos directivos deben fomentar el trabajo colaborativo y establecer proyectos educativos en que se vean involucrados el colectivo docente. Entre otras podemos mencionar, la mejora del currículum, la profesionalización de la enseñanza, la articulación de la teoría con la práctica y el fortalecimiento de la relación emocional.

Para el caso de nuestro proyecto, si el directivo se involucra y logra dirigir a sus docentes al trabajo colaborativo podría lograr que:

- a) Se compartan los conocimientos y los cursos o actualizaciones que se han tenido, se genere un clima de aprendizaje entre profesionales, en la que todos puedan seguir aprendiendo y de ubicar al otro como generador de conocimientos y que se propicien trabajos colaborativos para llevar la teoría a los escenarios de práctica.
- b) Se fortalezca el desarrollo emocional de los docentes. Terminar una licenciatura no significa saber manejar las emociones, de hecho la profesión docente en inicios y fin de semestre son desgastantes y los docentes buscan momentos para descargar sus emociones negativas. Aquí el equipo docente puede servir de apoyo para escuchar al otro, para ayudarlo y motivarlo en las situaciones personales, familiares o profesionales por las que está atravesando el maestro.

El hecho de que se trabaje en una institución social en la que participan y conviven con otros seres semejantes a él, no significa que se trabaje en forma colaborativa, es por eso que se tiene que intencionar desde la dirección la mejora del currículum para saber qué se enseña, la profesionalización de la enseñanza para buscar formas de enseñanza, la articulación de la teoría con la práctica para que el aprendizaje trascienda las aulas y el fortalecimiento de la relación emocional del docente para que éste pueda acompañar a los alumnos en el aspecto emocional. No

para dar terapia, sino para poder escucharlos atentamente y que las actividades que se hagan favorezcan la relación de maestro-alumno y alumno-alumno.

### *3.4.3 Dinamizar al equipo docente alrededor de los aprendizajes conceptuales, prácticos, y actitudinales.*

Si bien la dirección no solamente gira en torno a lo pedagógico, sí es indispensable que el trabajo que se haga con los docentes se centre en los aprendizajes que tiene que trabajarse con los alumnos. Según Pozner (2000) una de las actividades primordiales que se tienen que intencionar desde la gestión directiva es la dinamizar al equipo docente alrededor de los aprendizajes. Los aprendizajes tienen que abarcar al menos tres tipos de saberes, el conceptual, los saberes prácticos y los actitudinales.

Cuando se habla de dinamizar al equipo docente universitario alrededor de los aprendizajes, tenemos que hacer referencia a la formación docente, ya que la mayoría de ellos son profesionista que no recibieron estrategias didácticas de cómo enseñar la disciplina que aprendieron. Por lo general se piensa que cada docente debería de prepararse para mejorar la didáctica de la enseñanza de su asignatura, esto sólo lo hacen unos cuantos que se convencen de la importancia de ser docentes, pero para la mayoría, ser docentes es una segunda opción mientras encuentran dónde pueden ejercer la profesión que estudiaron.

Surge entonces la preocupación de la institución de formar a sus docentes para la mejora de los aprendizajes de los alumnos, la cuestión radica en poder convencer al profesionista de que se convenza de profesionalizarse en la docencia. Según Zabalza (2002) cuando la formación se asume como un compromiso de la institución educativa y éste las diseña para resolver los problemas detectados en el aula, en la mayoría de las ocasiones los maestros no asumen un compromiso personal con su formación y a veces se implican poco en las actividades formativas.

Cuando la formación se deja en la voluntad del docente, éste no le da tanta importancia el aspecto didáctico de su asignatura y puede preferir prepararse en

aspectos de interés propios relacionados con su profesión. Por lo que se sugiere buscar un punto intermedio en la que se respondan las necesidades de la institución y las necesidades individuales del aprendizaje didáctico, producto de una evaluación formativa que sirva como eje articulador para involucrar lo institucional y lo individual.

### **3.5 Plan de estudios**

Una de las quejas constantes de los maestros en AMG es el desconocimiento del plan de estudios y éste tiene que estar claro para los docentes, pues es la ruta a seguir para que los alumnos logren los aprendizajes esperados, ésta a su vez tiene que ser dinamizada por la institución educativa para que realmente pueda ser una luz que oriente el camino a seguir

El papel del docente juega un papel determinante para la puesta en práctica del plan de estudios. El rol del docente reproductor puede ser asumido o impuesto por la misma institución, cuando es asumido se limita a ser un mero repetidor y justificador de una ideología impuesta desde esquemas cosificantes ya que asumen que él es incapaz de generar conocimientos. Cuando es impuesto por la institución se convierte en esclavo o irreverente, en cualquiera de las dos opciones su postura sólo se queda en la queja y su actuar se reduce a la repetición del esquema establecido.

Apostamos aquí por un docente protagónico que se hace responsable de la situación educativa en la que está inserto, pero que no es un individuo solitario sino que involucra en el protagonismo a los otros para conocer, redefinir e incluso modificar y crear un plan de estudios que responda a las necesidades de su contexto para insertarse en diversas situaciones de aprendizaje.

#### *3.5.1 El programa de estudios:*

Entendemos por programa de estudios a la articulación de los contenidos y competencias fundamentales que se tienen que aprender en una profesión. Éstos tienen que pasar por el filtro de los docentes, en donde discuten, excluyen, proponen y articulan los aprendizajes que se espera que logren los profesionistas.

Cuando los planes y programas de estudio son elaborados por especialistas originan serios conflictos en una institución educativa, según Díaz (1994), la tarea del docente se reduce a ser un operario y un cumplidor de lo que el programa le dicta realizar. Ante tal situación el docente se encuentra desvinculado del porqué de su asignatura y por supuesto que esto lo lleva a desvincularse de las otras asignaturas ya que desconoce la utilidad que tiene de lo que está enseñando en relación con toda la malla curricular.

Según Díaz (2006), el problema se agrava cuando la institución educativa se limita a entregar al docente el programa o un listado de temas de estudio y piensa que éste sólo le corresponde ejecutarlo, esto provoca que el docente tome un rol pasivo y se convierta sólo en un transmisor de su experiencia y su interés profesional, lo que provocará un detrimento de los aprendizajes curriculares que el plan de estudios pretende formar. Su acción supervisora para que el maestro “cumpla” con el programa viene a reforzar el concepto del docente como ejecutor y al alumno como mero repetidor de las instrucciones dictadas por el docente.

Zabalza (2002), advierte que a nivel universitario los docentes no se identifican como maestros, sino que se ven asimismo como abogados, psicólogos, ingenieros, filósofos, sociólogos, etc., y se molestaría si alguien cuestionara su saber en su profesión de la licenciatura que cursó, sin embargo, si se le cuestiona sobre la dificultad que tiene relacionado a la forma de cómo acompaña a los estudiantes para el logro de los competencias de su asignatura su disgusto es menor.

Muchos de los problemas a nivel universitario, tienen también que ver con la identidad nublada de muchos profesionistas que se ostentan como tales y que pueden tener la capacidad de poder avalar el dominio de su profesión, pero que no se consideran docentes. Esto nos lleva a que el docente universitario revalores y se sienta orgulloso de tener dos profesiones y lo demuestre articulando su especialidad con la didáctica de su enseñanza, de esta manera se recupera y se hace uno solo en dos saberes, la de su carrera universitaria y la de ser docente al mismo tiempo.

### *3.5.2 El docente como constructor del conocimiento:*

El docente no puede ser un mero repetidor de una asignatura por muy preparado que ya se lo entreguen. Al pararse frente a un grupo el docente recurre a su experiencia y tratará de buscarle sentido a la asignatura desde la forma en cómo aprendió, pero además agregará lo que él piensa de cómo debería de funcionar.

Un aspecto que se tiene que tomar en cuenta para la involucración del docente en el análisis del programa es que para el profesor novato, éste es su única orientación y para el profesor experto el programa es un obstáculo para su pensamiento, lo que no significa una negación para el análisis del programa, sino una oportunidad para que el novel y el experto compartan, analicen y aprendan juntos nuevas formas de involucrarse en la docencia.

## **3.6 Estrategias didácticas**

El problema encontrado en el diagnóstico realizado en AMG es la carencia de estrategias didácticas de los docentes que repercuten en la dinámica de enseñanza-aprendizaje en el salón de clases y la transferencia de conocimientos a los escenarios de práctica. Por lo que es importante que se defina qué se entiende por estrategias y qué por didáctica:

Velasco (s/f) define la estrategia como un sistema planeado que se aplica a unas acciones para conseguir un objetivo y que su función principal es la de obtener los resultados deseados. De esta forma no podemos hablar de estrategia si no se pretende lograr un objetivo, trasladándolo a la educación el docente que tiene estrategias es aquel que tiene planeado ciertas acciones que le permitirán lograr el objetivo de la enseñanza.

Según Contreras (1994) la didáctica es la disciplina que se encarga del proceso de enseñanza aprendizaje y tiene dos características: Es una práctica humana en la que se ejerce influencia sobre otra persona con fines deseables y que ésta trasciende a

los intereses directos del maestro y del alumno ya que tiene que responder a las exigencias de la sociedad.

Por lo que podemos definir a la estrategia didáctica como la planeación docente del proceso de enseñanza-aprendizaje para conseguir la competencia deseada en el alumno de acuerdo a las exigencias de la sociedad. Para lograr dichas competencias el docente se apoya en diferentes técnicas de enseñanza que ayudan al discente a generar estrategias de aprendizaje.

Existen diferentes tipos de estrategias que pueden ayudar al alumno a aprender: aprendizaje basado en problemas, método de casos, método por proyectos, aprendizaje colaborativo, etc. que le puedan ayudar al docente universitario para trabajar con los alumnos, el trabajo del docente es conocer y aplicar las estrategias didácticas pertinente que logren despertar en los alumnos el deseo de aprender. Las estrategias didácticas sirven de puente para que interactúen el maestro y el alumno para que se logre la competencia esperada.

Las estrategias didácticas las podemos encontrar fácilmente en libros y medios electrónicos, pero lo que no podemos encontrar fácilmente en muchas escuelas es que los docentes hagan uso de ella, por otro lado, podemos encontrar docentes que hacen uso de ella sin saber a ciencia cierta que están utilizando una estrategia didáctica

Las estrategias didácticas que se implementen en centro, si bien deben de tener un marco de referencia de especialistas en estrategias didácticas, éstas deber ser analizadas y reflexionadas en el equipo docente para discutir su pertinencia en el nivel educativo en que se enseña, por lo que se propone que el directivo genere espacios en donde el maestro comparta sus estrategias didácticas que utiliza, que se investiguen nuevas o que innoven al respecto.

La estrategia de enseñanza tiene relación directa con la estrategia de aprendizaje y según Monereo (1998:27) ésta es un “proceso de toma de decisiones (conscientes e intencionales) en las cuales el alumno elige y recupera, de manera coordinada, los conocimientos que necesita para cumplimentar una determinada

demanda u objetivo, dependiendo de las características de la situación educativa en que se produce la acción”.

Durante mucho tiempo se había creído que el docente es el que enseña y el alumno es el que aprende y esto ha contribuido enormemente en la relación de poder entre el alumno y el docente, sin embargo la realidad nos dice que el docente aprende del alumno y el alumno del docente, cuando se da esta reciprocidad el aprendizaje y a enseñanza se vuelven permanentes y de reciprocidad, esto no quita que existan ciertas condiciones que se tienen que establecer para funcionar en el aula.

La escuela entonces, no sólo debe de preparar para el trabajo, sino debe de crear nuevas situaciones en la que el futuro profesionista pueda enfrentarse a las diferentes problemáticas y tener la habilidad de buscar nuevas formas de mejorar la condición de vida existente en la institución en el que se desenvuelve, para poder lograrlo es necesario que las formas de enseñanza estén centradas en el aprendizaje autónomo del estudiante, para que éste pueda realmente insertarse y ser innovador en el mercado laboral.

En síntesis la estrategia de intervención se orientó conceptualmente con la siguiente lógica:

Calidad educativa del nivel universitario.	Gestión educativa.
Trabajo orientado a la mejora educativa con el propósito de cumplir el currículum.	Formas adecuadas de liderazgo para trabajar el currículum, las estrategias didácticas, y cómo se evalúan los aprendizajes.
La enseñanza y el aprendizaje tienen que estar orientado para insertarse en los escenarios de práctica.	El directivo como acompañante colaborador de los docentes para brindar alternativas de solución a las problemáticas que se presenten.
Lograr la equidad educativa y la eficiencia de la puesta en práctica de los conocimientos, habilidades y actitudes.	Dinamizar y formar al equipo docente alrededor de los aprendizajes prácticos y conceptuales.
Propiciar que los alumnos innoven en los escenarios de práctica.	Para generar innovación es necesario pasar de una dirección vertical a una que trabaje en forma colaborativa para dinamizar los aprendizajes.
Formación de la persona para insertarse en la sociedad.	Fortalecer el desarrollo emocional del docente.



## **Capítulo IV: Diseño de la intervención**

En este capítulo se presenta el diseño de la intervención, que implica el trabajo desde una gestión estratégica, en la que se busca que el trabajo colaborativo sea la dinámica que oriente el trabajo tanto de los docentes como del equipo directivo en el proceso de resolución de la problemática identificada. También se incluye el diseño del plan de acción con las metas y las actividades previstas para el logro del objetivo y la hipótesis de acción, por último se definen los indicadores de evaluación y el proceso de seguimiento de la intervención.

Las situaciones que caracterizan el problema identificado son: El desconocimiento de las competencias específicas, no existe un trabajo colaborativo para vincular de las asignaturas, el escaso acompañamiento docente, problemáticas personales y familiares de los alumnos que repercuten en el salón de clases y la que sobresale en las frecuencias del diagnóstico realizado es la carencia de estrategias didácticas de los docentes que repercuten en la dinámica de enseñanza-aprendizaje en el salón de clases y la transferencia de conocimientos a los escenarios de práctica.

### **4.1 Objetivo de la intervención e hipótesis de acción**

El objetivo de este proyecto de intervención es que el equipo docente de la institución redefina las competencias específicas del perfil de egreso, fortalezca el uso de estrategias didácticas adecuadas al enfoque por competencias que incida en la transferencia de sus conocimientos a los escenarios de práctica, a través de un trabajo colaborativo.

Para abordar el problema detectado y consolidar el objetivo de la intervención se definió una hipótesis de acción, que según Barraza (2010) consiste en definir cómo se imagina el proceso a seguir para resolver el problema de intervención. En el caso de este trabajo, se definió elaborar un programa institucional de acompañamiento docente que forme a los docentes, mejore las habilidades didácticas y de acompañamiento a los alumnos, articule el plan de estudios y la relación docente alumno, “mediante el trabajo

colaborativo”, se podrá lograr adecuar los cursos al enfoque por competencias y a la edad de sus alumnos.”

#### **4.2 Líneas de acción y sus propósitos**

Para lograr el propósito de intervención y la hipótesis de acción, se generaron tres líneas de acción que responden a las características y factores que determinan la problemática y el abordaje para la solución. A continuación se enuncian junto con sus objetivos:

Línea 1 **Ámbito curricular del plan:** Redefinir el perfil de egreso: Redefinir el perfil de egreso del plan de estudios. , en equipos colaborativos, para que los adapten a las necesidades de aprendizaje de sus alumnos y logren articular la teoría con la práctica para fortalecer la enseñanza-aprendizaje de acuerdo al enfoque por competencias.

Línea 2. **Gestión curricular y vinculación:** Diseñar secuencias didácticas de las asignaturas, a través de equipos colaborativos y buscar cómo aplicarlos en el proceso de enseñanza-aprendizaje de acuerdo al enfoque por competencias. Aquí también se persigue un segundo objetivo.

Línea 3. **Formación y acompañamiento docente:** Diseñar actividades de formación docente, en relación a las actitudes positivas que hay que fomentar en los alumnos para crear escenarios de aprendizaje, de acuerdo al constructivismo y al humanismo, en colaboración con los docentes de la línea de desarrollo personal y social.

#### **4.3 Metodología de la intervención**

Para la intervención de este proyecto se tomó en cuenta enfocarlo desde una gestión estratégica, que logre orientar el rumbo que se tiene que seguir para poder cumplir las metas propuestas (SEP, 2009) la gestión adquiere sentido estratégico cuando pone en juego las experiencias, capacidades y habilidades, en este caso del colectivo docente y del equipo directivo.

Se elige para la intervención el trabajo docente colaborativo; se involucra a los docentes y a los directivos para lograr las metas propuestas en las líneas de acción. Si los docentes logran superar el individualismo y el trabajo en equipo, podrá hablarse de construcción de metas comunes y de un escenario de docentes colaborativos.

Para que la intervención fuera estratégica, se involucró primero al directivo de la licenciatura para que participara en el diseño del proyecto de intervención y se involucrara como animador y líder pedagógico del proyecto. El directivo tiene un lugar estratégico, no sólo por el puesto que ocupa sino porque es el que domina de mejor manera la malla curricular, ya que fue pieza clave para su construcción, esto le da mayor capacidad para incidir significativamente en la atención a la problemática de la institución educativa, en este caso, los problemas concernientes a la gestión del currículo.

Para el rediseño del perfil de egreso se involucró en segunda instancia a los docentes para que en colectivo definieran las habilidades que debe desarrollar el alumno, para que el equipo docente tenga claro el perfil de egreso y además avance en la construcción de los conocimientos conceptuales, procedimentales y actitudinales que se pretende que el alumno elabore.

Por último se involucró al coordinador de prácticas cuya función aparece en el proceso del diagnóstico y que ocupa un lugar central en la consecución de los objetivos del proyecto relacionados con aplicar estrategias didácticas que favorezcan la enseñanza-aprendizaje en el salón de clases y su vinculación con las prácticas de los alumnos en condiciones reales de trabajo.

#### **4.4 Fases de la intervención.**

En el proceso de intervención se planearon fases, las cuáles responden a la intención o el tipo de producto que se genera, y en cada una están implicadas las tres líneas de acción abonando al desarrollo de la fase.

#### *4.4.1 Fase 1 Sensibilización y planeación:*

Antes de iniciar la intervención del trabajo con los docentes, primeramente se le dio a conocer al coordinador de prácticas y a la familia de directivos (La representante legal, el director de la carrera y a la hija) la síntesis del trabajo que se ha venido realizando, los pasos que se han dado de manera conjunta para identificar el problema, la hipótesis de acción de la que se parte para poder atender las necesidades detectadas, así como las líneas de acción, para la intervención. Con esto se buscó sensibilizar al directivo para se asuma como líder del proyecto y tenga el respaldo suficiente que permita su realización y puesta en práctica, además se espera que el coordinador de prácticas, el director de la carrera y el responsable de la elaboración del proyecto formen un equipo para dirigirlo.

También se les dará a conocer el cronograma, para identificar los tiempos, espacios, materiales y personas involucradas que permitan el abordaje del proyecto. La claridad de los tiempos permitirá entender el trabajo como un proceso que a su vez permita ir evaluando los avances o dificultades que aparezcan para retomar el rumbo cuando se crea conveniente.

#### *4.4.2 Fase 2: Competencias específicas.*

En esta fase se trabajará directamente con los docentes desde un enfoque colaborativo para que clarifiquen qué enseñar, para esto es necesario que se rediseñen las competencias específicas del perfil de egreso del plan de estudios. En las sesiones de trabajo, el equipo docente clarificará las habilidades de un psicólogo y las de un docente para que en plenaria logren enriquecer el perfil, posteriormente se intencionará que se tenga claro qué competencias desarrollará el alumno en todo el mapa curricular y a la vez definan los contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales que trabajarán los alumnos, posteriormente se buscará la articulación de dichos contenidos en los ejes verticales y horizontales del currículum.

#### *4.4.3 Fase 3: Estrategias didácticas*

Una vez revisado el perfil, contenido y competencias, se avanzará en definir estrategias didácticas pertinentes. Se procederá a formar un equipo de docentes, que están a cargo de enseñar las competencias docentes en la licenciatura, para que se involucren de forma directa y se hagan cargo de las actividades relacionadas con el diseño de las secuencias didácticas de las asignaturas. Aquí se busca que el docente conozca el diseño de actividades que le permitan lograr la competencia a desarrollar, así como técnicas y estrategias de enseñanza-aprendizaje.

En un primer momento se propiciará que los docentes en equipos, realicen la elaboración de la secuencia y la aplicación de las estrategias en una asignatura, para que en un segundo momento puedan ser replicadores de éstas en el aula escolar. En lo que respecta al diseño de estrategias para el manejo de actitudes, se realizará un FODA a través de la observación entre docentes en el aula, con esto se pretende encontrar oportunidades de mejora para relacionarse de una manera afectiva con los alumnos, la propuesta es realizar talleres que ayuden a solucionar las debilidades detectadas.

#### *4.4.4 Fase 4: Mejora de estrategias.*

Cada una de las actividades relacionadas con qué enseñar y cómo enseñar, serán retroalimentadas por el equipo directivo y por el equipo de docentes y supervisores de la práctica. Aquí se buscará que las actividades que realice el docente de forma individual, tales como la elaboración de su planeación, el abordaje de los contenidos y de la secuencia didáctica de su asignatura, sean revisados y retroalimentados primeramente por el equipo directivo y después en equipos colaborativos para mejorar las actividades para el logro de la competencia específica y del perfil de egreso.

Se buscará que en las sesiones el equipo docente garantice que el producto de cada una de las metas se haya logrado de acuerdo a los indicadores planteados en el proyecto de intervención. Es importante que el equipo de docentes analice los avances

y limitaciones que se tuvieron en la dinámica de la aplicación de cada una de las actividades. Se cuidará que en el modelaje de la forma en cómo se va a enseñar la competencia sea realmente una retroalimentación, es decir que se pueda decir qué se realizó bien y qué aspectos seguir mejorando, también se cuidará que no se ataque a la persona del docente para generar confianza y aprendizaje en el equipo, sabe cómo trabajar las estrategias de manejo afectivo.

El coordinador de prácticas y los supervisores se encargarán de revisar que las competencias específicas, los contenidos y las estrategias didácticas tengan relación directa con la definición de los objetivos de la práctica. Se buscará que el equipo de prácticas retroalimente a los docentes, de forma individual durante el semestre para garantizar los aportes de cada asignatura le abone a las competencias del perfil del egresado.

## 4.5 Plan de acción

A continuación se presenta el plan de acción para intervenir en el problema, Según Barraza (2010) la propuesta de intervención en las instituciones educativas son estrategias que permiten a los actores involucrados en la resolución del problema identificado generar acciones de planeación y de actuación profesional para dirigir su forma de actuar mediante procesos de indagación-solución y ésta se da en tres momentos importantes uno es la planeación, desarrollo e implementación y la evaluación.

### 4.5.1 Plan de acción, fases y el desarrollo de las líneas de acción.

Fase	Línea de acción 1: Ámbito curricular del plan.	Línea de acción 2: Gestión curricular y vinculación.	Línea de acción 3: Formación y acompañamiento docente.	Año	Fecha
Sensibilización y planeación	1.1 Se realizará la sensibilización del coordinador de prácticas para la aplicación del proyecto.			2014	09-mayo
	1.2 Se presentará la propuesta de intervención al directivo para involucrarlo en el proyecto.			2014	23-mayo
	1.3 Se consolidará el equipo directivo (director de la licenciatura, coordinador de prácticas y el responsable del proyecto) para trabajar con el equipo docente.			2014	30-mayo

Fase	Línea de acción 1:	Línea de acción 2:	Línea de acción 3:	Año	Fecha
Competencias específicas		2.1 El equipo directivo tendrá un documento con el perfil del supervisor de prácticas para que sea analizada por el equipo docente.		2014	30-jun
	1.4 El equipo directivo especificará los criterios mínimos que debe tener un formato de planeación y se lo entregará a los docentes, para que sea enriquecido con sus aportes.			2014	15-jul
	1.5 El equipo docente entregará el documento del perfil de egreso corregido y aumentado de las competencias de aprendizaje.			2014	29-ago
Estrategias didácticas	1.6 El equipo directivo entregará el documento de las competencias de aprendizaje revisadas para que éstas sean reelaboradas por el equipo docente.			2014	15-sep
	1.7 El equipo docente por líneas de formación, entregarán su planeación en donde se especificará sus secuencia de actividades articuladas, para lograr las competencias según el documento corregido.			2014	30-sep
	1.8 El equipo docente entregará al área de docencia su antología (de preferencia en digital) con los contenidos teóricos que apoyan el desarrollo de la competencia de la primera unidad de su asignatura.			2014	31-oct

Fase	Línea de acción 1:	Línea de acción 2:	Línea de acción 3:	Año	Fecha
Estrategias didácticas		2.2 El 31 de octubre el equipo docente entregará un listado de deficiencias, fortalezas y propuesta de estrategias didácticas para trabajar en el aula.	3.1 El 31 de octubre se entrega a los docentes un FODA de las actitudes detectadas en la relación maestro alumno.	2014	31-oct
	1.9 El equipo docente entregará su antología (de preferencia en digital) con los contenidos teóricos que apoyan el desarrollo de la competencia de la segunda unidad de su asignatura.	2.3 El 28 de noviembre el equipo docente, conoce el diseño de estrategia didáctica y lo articula en su planeación para impartir su asignatura.		2014	28-nov
		2.4 Del 19 al 23 de enero de 2015 el equipo docente trabaja en colaborativo para enriquecer las propuestas de estrategias didácticas por líneas de formación.		2015	23-ene
Mejora de estrategias.	1.10 El equipo docente entregará su antología (de preferencia en digital) con los contenidos teóricos que apoyan el desarrollo de la competencia de la tercera unidad de su asignatura.			2015	30-ene
	1.11 Se realizará el cierre del proceso: garantizar que el producto que hace evidente el logro del propósito quede listo a través.		3.2 El equipo docente entregará un documento con propuestas de estrategias para la creación de vínculos en el aula.	2015	27-feb
			3.3 El 28 de marzo se realizará el primer taller "manejo de la diversidad en el aula universitaria"	2015	28-mar

Fase	Línea de acción 1:	Línea de acción 2:	Línea de acción 3:	Año	Fecha
Mejora de estrategias.		2.5 Se realizará el cierre del proceso áulico, el equipo docente modela la aplicación de su estrategia con el equipo, para que sea retroalimentado.		2015	14-ago
		2.6 Se realizará el cierre del proceso, el equipo de supervisores entregará revisada las competencias del perfil de egreso y su articulación con las prácticas.		2015	29-ago
			3.4 Se realizará el segundo taller: "La escucha atenta".	2015	27-oct
			3.5 Se realizará el tercer taller: "Enseñar con valores"	2016	19-feb

#### 4.5.2 Desglose de cada línea de acción con su propósito y metas

Descripción general línea de acción1: Redefinir el perfil de egreso.

Propósito: Redefinir el perfil de egreso del plan de estudio, en equipos colaborativos, para que los adapten a las necesidades de aprendizaje de sus alumnos de acuerdo al enfoque por competencias.

Producto final: Documento que explicita las competencias del egresado e incluye las principales actividades para desarrollarlas. (Conceptuales, actitudinales y procedimentales)

META	PROCESOS	CARACTERÍSTICAS DEL PRODUCTO	PARTICIPANTES
1.1 Para el 9 de mayo se realizará la sensibilización del coordinador de prácticas para la aplicación del proyecto.	Acuerdos para el trabajo con el equipo docente en relación a las prácticas.	Tiene clara la forma de intervenir con los docentes para definir el perfil de egreso relacionado con la práctica.	Coordinador de prácticas y responsable del proyecto.
1.2 Para el 23 de mayo se presentará la propuesta de intervención al directivo para involucrarlo en el proyecto.	Presentación de la propuesta en power point. Retroalimentación del directivo.	Presentación de la detección del problema, el diagnóstico realizado y las líneas de acción con la propuesta de actividades a realizar para la intervención.	Equipo directivo
1.3 El 30 de mayo se habrá consolidado el equipo directivo (director de la licenciatura, coordinador de prácticas y el responsable del proyecto) para trabajar con el equipo docente.	Acuerdos para el trabajo con el equipo docente.	Definición clara de la función del directivo, del coordinador de prácticas y del responsable del proyecto.	Equipo directivo
1.4 El 15 de julio el equipo directivo especificará los criterios mínimos que debe tener un formato de planeación y se lo entregará a los docentes, para que sea enriquecido con sus aportes.	Formato de planeación.	Fecha, sesión, competencia a desarrollar, estrategias didácticas, recursos teóricos. Vinculación de su asignatura, horizontal y vertical.	Equipo Directivo
1.5 El 29 de agosto el equipo docente entregará el Doc. Del perfil de egreso corregido y aumentado de las competencias de aprendizaje.	Doc. Corregido y aumentado del perfil de Egreso.	Competencias claras, analizadas y actualizadas De los aprendizaje del perfil de egreso de la carrera.	Docentes
1.6 El 15 de septiembre equipo directivo entregará el Doc. De las competencias de aprendizaje revisadas y clarificadas para que éstas sean re-elaboradas por el equipo docente.	Doc. De las competencias del perfil de egreso.	Competencias claras de aprendizaje del perfil de egreso de la carrera.	Equipo directivo y docentes claves involucrados para emiten su opinión.

META	PROCESOS	CARACTERÍSTICAS DEL PRODUCTO	INVOLUCRADOS
1.7 El 15 de septiembre el equipo docente por líneas de formación, entregarán su planeación en donde se especificará sus secuencia de actividades articuladas, para lograr las competencias del documento corregido.	Planeación de sus asignaturas a impartir en el Ciclo escolar.	Tienen claro las competencias que van a trabajar en el Semestre. Las secuencias de actividades son elaboradas en el colectivo docente por líneas de formación. Articulación de sus asignaturas.	
1.8 Para el 31 de octubre el equipo docente entregará al área de docencia su antología (de preferencia en digital) con los contenidos teóricos que apoyan el desarrollo de la competencia del primer bloque.	Primer bloque de los referentes teóricos.	Seis referentes teóricos: tres nacionales y tres extranjeros sobre el tema. Contenido revisado en equipos colaborativos por línea de formación.	Docentes Equipo Directivo
1.9 Para el 28 de noviembre el equipo docente entregará su antología (de preferencia en digital) con los contenidos teóricos que apoyan el desarrollo de la competencia del segundo bloque.	Segundo bloque de los referentes teóricos.	Seis referentes teóricos: tres nacionales y tres extranjeros sobre el tema. Contenido revisado en equipos colaborativos por línea de formación.	Docentes Equipo Directivo
1.10 Para el 30 de enero el equipo docente entregará su antología (de preferencia en digital) con los contenidos teóricos que apoyan el desarrollo de la competencia del tercer bloque.	Tercer bloque de los referentes Teóricos.	Seis referentes teóricos: tres nacionales y tres extranjeros sobre el tema. Contenido revisado en equipos colaborativos por línea de formación.	Docentes Equipo Directivo
1.11 Para el 27 de febrero del 2015 se realizará el cierre del proceso: garantizar que el producto que hace evidente el logro del propósito quede listo.	Doc. Que explicita las competencias del egresado e incluye las principales actividades para desarrollarlas. (conceptuales, procedimentales y actitudinales)	Las competencias de egreso se encuentran en cada una de las asignaturas y están los contenidos, las habilidades y las actitudes articulados tanto horizontal como verticalmente en el mapa curricular.	Equipo docente.

Descripción general línea de acción 2: Construcción de estrategias didácticas

Propósito 1: Diseñar secuencias didácticas de las asignaturas, a través de equipos colaborativos y buscar cómo aplicarlos en el proceso de enseñanza-aprendizaje de acuerdo al enfoque por competencias.

Propósito 2: Articular las materias teóricas con la práctica profesional para fortalecer la enseñanza-aprendizaje de acuerdo al enfoque por competencias.

META	PRODUCTO	CARACT. DEL PRODUCTO	INVOLUCRADOS
2.1 El 30 de junio el equipo directivo tendrá un Doc. Con el perfil del supervisor de prácticas para que sean analizadas por el equipo docente.	Doc. Del perfil del supervisor de prácticas.	Especifica: Los objetivos, las características del supervisor, las actividades en las instituciones de prácticas, directorio de prácticas y cronograma de actividades.	Equipo directivo
2.2 El 31 de octubre el equipo docente entregará un listado de deficiencias, fortalezas y propuesta de estrategias didácticas para trabajar en el aula	Cuadro: Deficiencias, fortalezas y propuesta de estrategias didácticas.	Definir en qué consisten deficiencias y fortalezas y que la propuesta de estrategias didácticas esté fundamentado.	Equipo docente
2.3 El 28 de noviembre el equipo docente, conoce el diseño de estrategia didáctica y lo articula en su planeación para impartir su asignatura.	Planeación. Mapa conceptual sobre estrategias didáctica	Planeación en donde está integrada la competencia, estrategia didáctica y su evaluación.	Equipo directivo y equipo docente.
2.4 Del 19 al 23 de enero de 2015 el equipo docente trabaja en colaborativo para enriquecer las propuestas de estrategias didácticas por líneas de formación.	Estrategias didácticas enriquecidas para su aplicación en el aula.	Las estrategias didácticas es retroalimentado por el equipo docente y se aprecia sus distintos enfoques y disciplinas.	Equipo docente
2.5 Del 10 al 14 de agosto de 2015 se realizará el cierre del proceso áulico, el equipo docente modela la aplicación de su estrategia con el equipo, para que sea retroalimentado.	Retroalimentación por escrito de la aplicación de la estrategia didáctica.	¿Qué tipo de estrategia es? ¿Cuál es su fundamento? El sentido de la estrategia ¿Cómo se trabaja en el aula?	Equipo directivo y docente.
2.6 El 29 de agosto se realizará el cierre del proceso, el equipo de supervisores entregará revisada las competencias del perfil de egreso y su articulación con las prácticas.	Doc. que articule las competencias del perfil de egreso con la práctica.	Especificar las competencias, que se requieren darle mayor énfasis en el semestre, para que puedan ser llevadas a la práctica.	Equipo docente

Descripción general línea de acción 3: Construcción de estrategias para el manejo afectivo en la relación maestro-alumno.

Propósito: Diseñar actividades de formación docente, en relación a las actitudes positivas que hay que fomentar en los alumnos para crear escenarios de aprendizaje, de acuerdo al constructivismo y al humanismo, en colaboración con los docentes de la línea de desarrollo personal y social.

META	PRODUCTO	CARACTERÍSTICAS DEL PRODUCTO	INVOLUCRADOS
3.1 El 31 de octubre se entrega a los docentes un FODA de las actitudes detectadas en la relación maestro alumno.	FODA de actitudes.	Tiene claridad en relación a las actitudes las Fortalezas, Oportunidades. Debilidades Aciertos.	Área de valores, docencia y quipo docente.
3.2 El 27 de febrero se entregará un documento con propuestas de estrategias para el manejo afectivo en el aula.	Doc. de estrategias para la creación de vínculos.	Las propuestas son claras y pertinentes para que se trabaje en el aula.	Área de valores, docencia y quipo docente.
3.3 El 28 de marzo se realizará el primer taller: "Manejo de la diversidad en el aula universitaria"	Taller "Propuesto por el equipo docente".	Actividades prácticas y fundamentadas para trabajar en el aula.	Área de valores
3.4 El 27 de octubre de 2015 se realizará el segundo taller: "La escucha atenta".	Taller "Propuesto por el equipo docente".	Actividades prácticas y fundamentadas para trabajar en el aula.	Área de valores
3.5 El 19 de febrero de 2016 se realizará el tercer taller: "Enseñar con valores"	Taller "Propuesto por el equipo docente".	Actividades prácticas y fundamentadas para trabajar en el aula.	Área de valores

#### 4.6 Indicadores de logro e instrumentos de seguimiento y evaluación

Para hacer el seguimiento y la evaluación del plan de acción definido, hay dos lógicas, la primera consiste en el seguimiento de las metas, y el segundo que implica la valoración de los avances frente los siguientes criterios e indicadores definidos desde las características del problema que dio origen a la intervención.

Criterio de evaluación	Indicador de logro.	Elementos de mejora	Evidencia	Instrumento
El equipo directivo trabaja de manera colaborativa y favorece el trabajo colaborativo de los docentes.	El equipo directivo define en colaboración las actividades que debe de realizar en la aplicación del proyecto y el seguimiento al equipo docente		Proyecto de intervención. Planeación de cada una de las actividades.	Actividades del proyecto.
	Existe una planeación de intervención redactada por el equipo directivo que intenciona la participación de los docentes			Planeación de intervención.
El equipo docente realiza un trabajo colaborativo para rediseñar el perfil de egreso y definir las estrategias didácticas	Los docentes participan de manera constante en las reuniones.		Minutas y actas de reunión	
	Los docentes se apoyan en la construcción de las secuencias didácticas.			Secuencias didácticas.
Los docentes tienen claras y ciertas las competencias del perfil de egreso que deben desarrollar los alumnos de acuerdo al enfoque por competencias.	Hay un documento que explicita el perfil de egreso en términos de competencias.	Se encuentran redactadas en los aspectos mínimos de una competencia: Verbo de desempeño. Objeto de conocimiento. Finalidad. Condición de calidad	Producto de las sesiones. Perfil de egreso Mapa curricular. Bibliografía de apoyo.	Perfil de egreso.
	El equipo directivo revisa las competencias específicas elaborados por el equipo docente y lo integra al mapa curricular del plan de estudios.	Existen todas las competencias específicas de cada una de las asignaturas del plan de estudios	Las competencias integradas en el plan de estudios autorizadas por directivos	

	El docente utiliza las competencias para realizar su plan de trabajo.	El plan de trabajo debe incluir: Incluye espacios de aplicación. Identifica con que competencias se articula el contenido de su materia.	Planeación docente	Análisis de documentos
El proceso de trabajo institucional articula la teoría que se revisa en las clases con la práctica de los alumnos	La planeación de los docentes refleja e incluye las secuencias didácticas congruentes con el desarrollo de la competencia y la articulación de la teoría con la práctica.	Tienen claro la competencia, las actividades de apertura, desarrollo y cierre de la planeación. Además incluye situaciones de aplicación	Planeación docente. Diario de los alumnos	Análisis de documentos
	El diseño de la planeación de las asignaturas incluye los materiales de referencia pertinentes para abordar las competencias del perfil de egreso.	Tres autores nacionales y tres extranjeros expertos en el tema de su asignatura. Actualización de las fuentes	Planeación del docente. Materiales de apoyo	
Los supervisores de práctica diseñan actividades que favorecen la vinculación consciente del contenido teórico revisado y las actividades de práctica de los alumno	En las reuniones de supervisores se da evidencia de que hay aplicación de los contenidos.		Minutas de reunión. Diario de campo	
	Las actividades de trabajo diseñadas por los supervisores intencionan un reconocimiento por parte del alumno de los contenidos teóricos que aplican en las situaciones de práctica.		Planeación de los alumnos Diario de campo Planeación de supervisores	

	La planeación de los alumnos integra los referentes teóricos de clase de manera explícita		Planeación de los alumnos	
Los docentes diseñan estrategias didácticas que les permitan responder a la diversidad de sus alumnos	En la planeación del docente se recuperan los datos sobre los problemas de aprendizaje más relevantes de los alumnos y generan una solución.	Situaciones de dificultad de aprendizaje. Propuesta de solución	Planeación	Encuesta a alumnos
	En la sesión de trabajo se identifican adecuaciones de actividades según el perfil de los alumnos			Observación de clases
	Los docentes cuentan como mínimo con 20 estrategias didácticas para trabajar con la diversidad en las aulas escolares.	Las propuestas son claras y pertinentes para que se trabaje en el aula.	Productos de los talleres. Evaluación docente. Documento de estrategias para la creación de vínculos.	
	Sus materiales de referencia incluyen diferentes niveles de complejidad		Materiales de referencia.	



## **Capítulo V: Recuperación de la intervención**

En este capítulo se presenta el reporte de la implementación del plan de acción que se lleva hasta el momento de este corte, en él se incluye la descripción del proceso, los resultados obtenidos a partir de la aplicación de las líneas de acción y por último la evaluación con respecto a los indicadores de logro y mejoría, además se hace referencia para reconocer qué de lo planeado funcionó y qué aspectos son necesarios reconsiderar para mejorar la intervención en lo que resta del proceso.

En este capítulo se presenta de manera sintética la intervención de la primera fase: Sensibilización y planeación en la que se busca la integración del equipo de directivos, conformado por el director de la licenciatura, coordinador de prácticas y el responsable de la elaboración del proyecto, la característica de este grupo es que tienen trabajando juntos desde hace 15 años, aunque no lo habían hecho en forma colaborativa respecto a la atención del área académica, pero sí habían compartido la necesidad de ir transitando en el avance del trabajo con los docentes.

En la segunda fase: Rediseño de competencias específicas, se presenta el avance y las dificultades que se han presentado para trabajar con el grupo de docentes relacionados con la redefinición del perfil de egreso.

Sólo se presenta una parte de la tercera fase relacionado con el diseño e implementación de estrategias donde se comienza a definir el perfil del supervisor de prácticas como figura clave y eje en el acercamiento de las actividades que se realizan en el aula con las actividades que se realizan en los escenarios de práctica.

### **5.1 La dinámica de la intervención.**

#### *5.1.1 Fase 1: Sensibilización y planeación.*

De la primera parte del proceso, que consistía en la sensibilización del coordinador de prácticas, se puede decir que se formalizó su participación ya que se le había involucrado desde la gestación del proyecto en donde de manera conjunta se

trabajó en la técnica del árbol de problemas, se le involucró en la coordinación de las prácticas de un día por semana en todo el semestre que nació como producto en del proceso de la realización del diagnóstico, además que es uno de los actores que se les entrevistó para la delimitación del problema.

Se le presentó el producto del diagnóstico y la manera en cómo se sistematizaron los datos y el análisis de la misma. Al realizar la presentación el coordinador de prácticas enfatiza que:

*“la realización del diagnóstico puso al descubierto las carencias que se tiene como docente, pero es necesario que el docente no sólo lo vea como una crítica del alumno hacia su persona o a su forma de enseñar sino que lo lea como una oportunidad para poder mejorar su práctica docente” (Maestro B)*

*“El hecho de tener unas líneas de acción nos da claridad qué es lo que vamos a realizar, ya que durante mucho tiempo vivíamos de la queja buscando a los culpables de nuestros males fuera de nosotros, con esto podemos tener la conducción de la mejora en nuestras manos” (Maestro B)*

El coordinador de prácticas participó en todo el proceso desde el diagnóstico y eso ocasionó que el trabajo de sensibilización no fuera necesario, lo que se hizo fue reafirmar su compromiso y participación en el proyecto porque él ya estaba convencido de la importancia de llevar a cabo la implementación del proyecto, además que ya estaba participando activamente como supervisor de práctica y responsable de la misma y esto lo colocaba en una situación estratégica para analizar con otros ojos las carencias y virtudes que la práctica proporciona.

**La segunda parte** de este proceso consistió en presentar al equipo directivo los problemas que se detectaron a partir del diagnóstico realizado, éstos se presentaron de forma detallada y se dieron argumentos para determinar qué líneas de acción eran pertinentes para abordar el problema identificado.

En esta presentación estuvieron el director académico de la licenciatura, la hija de la directora general, que pertenece al equipo de asesores del séptimo y octavo semestre y el coordinador de prácticas. A partir de estos resultados los asistentes

mencionaron que después de las reuniones que hemos tenido con los maestros, por fin se tiene claro por dónde se tiene que trabajar.

Otro aspecto que llama la atención es el cambio de paradigma que ocurre durante la reunión, ya que se daba por supuesto que un licenciado egresado de una universidad o de una institución formadora de docente, por el sólo hecho de pararse frente a un grupo y que adquiere el título de docente (porque así se le denomina desde ese momento), tendría que saber y dominar lo que enseña. Al saber que este es un supuesto erróneo surgió una afirmación interesante del director: *“Hoy tenemos que responsabilizarnos de lo que sucede en la escuela.”*

Este cambio de ver y repensar la escuela tiene otra connotación, pues se repetía lo que hacían los docentes de buscar culpables del avance o retroceso en la enseñanza. Se pensaba que la baja calidad se debía a que tenían alumnos desmotivados y no podían ver que la motivación viene de una buena enseñanza y no al revés. De igual forma, el éxito de una buena enseñanza no depende exclusivamente del trabajo que se hace en el aula, sino de cómo se gestiona el trabajo con los docentes, para que puedan ir aprendiendo qué y cómo enseñar. Esto lleva al directivo a ser corresponsable de lo que sucede o deja de suceder en las aulas.

Acerca del cambio que se pretendía con la intervención, al principio consideraron que era mucho tiempo un año para generar un cambio en los docentes, pero al ver las acciones que había que realizar para lograrlo, el equipo consideró prudente analizar cómo se involucraría para que las cosas se fueran dando paso a paso. Se enfatizó en la importancia de que los directivos trabajen como un solo equipo y que se vaya cambiando los paradigmas de que todo se hace en forma rápida e ir acompañando a los docentes para crecer juntos.

Se reconoce que el acompañamiento docente es clave para ir avanzando poco a poco, ya que los cambios que se presentan son importantes y es preciso que el equipo docente no se espante y las actividades se tienen que presentar en forma graduada para que sean partícipes del cambio y eso se tiene que ir revisando como equipo de trabajo desde la dirección.

El directivo enfatiza que desde este momento, el equipo puede ver las cosas como directivos y no sólo como coordinadores ya que pueden ver desde otra óptica los problemas por los que atraviesa la escuela y que la construcción del proyecto de mejora se ha hecho con la contribución de cada uno de los involucrados y de que esto mejore, depende de cómo se trabaje desde el equipo directivo.

Para realizar la tercera parte de este proceso, se invitó a una reunión a la familia de directivos y a los coordinadores que tienen autoridad en la institución educativa: A la directora general, a su hija quien tiene voz y voto en las decisiones de la familia, al director de la carrera, al coordinador de prácticas y el coordinador del área de valores.

La directora general y su hija revisaron el proyecto y abiertamente la primera apoyó el proyecto, pero dijo encontrarse en proceso de retiro y prefirió participar sólo como apoyo moral, la hija de la representante legal quien recientemente tuvo una niña, se excluye del trabajo de preparación como parte del equipo directivo, pero planteó que su participación con los docentes se adhiere al equipo de trabajo y se involucrará desde su papel de directiva principalmente con los supervisores de séptimo y octavo semestre. El coordinador de valores ya tenía compromisos de trabajo con otras escuelas y hasta el momento no se le ha podido involucrar en el equipo de trabajo.

Se les presentó y explicó en qué consistían las actividades de las líneas de acción y se les pidió que de acuerdo a la explicación y de la lectura que ya habían realizado previamente dieran sus sugerencias o la modificación que requieren realizarse a las metas y actividades de intervención.

La opinión del director respecto a las líneas de acción fue la siguiente:

*“Más que modificar o decir que le encuentro detalles y si las tiene no me preocupa. Lo que en realidad me preocupa es cómo nosotros unificamos fuerzas para el trabajo con los docentes, porque de pronto veo que aquí vamos avanzando, pero a los docente los sigo viendo igual de indiferentes ante estas problemáticas que encontramos en las reuniones”.*(Maestro CGE)

*El coordinador de prácticas opina lo contrario:*

*“De hecho con las actividades que estamos realizando, los docentes ya no están igual, el hecho de que ya vieron lo que las alumnas dicen que sí y qué no saben y que además ellos mismos realizaron la encuesta y que se trabajó de lo que les están pidiendo en las prácticas y se dan cuenta que lo que les estamos dando no es suficiente para salir a trabajar, está generando una revolución en la cabeza de los docentes.” (Maestro B)*

El cambio en las escuelas, no se hacen de la noche a la mañana y esto es algo que los directivos están aprendiendo. El trabajo que se propone es para un año y las mejoras se van a ir viendo conforme se vayan trabajando y que tanto directivos como docente les vaya quedando claro hacia dónde se está avanzando.

El avance que se tuvo en esta fase es que el proyecto dejó de ser una propuesta de gestión escolar como producto para la titulación del responsable del proyecto y se convirtió en una herramienta de trabajo de un equipo de directivos en búsqueda de la calidad educativa la institución en la que se realiza la intervención.

La limitación que hasta el momento se ve en este equipo de directivos lo expresa la opinión del coordinador de prácticas: “la postura del director de pronto parece que lo que estamos realizando es lo que en teoría quiere, que los docentes trabajen en forma colaborativa, pero en la práctica lo que quiere es que al docente se le enseñe como si fuera un alumno más. También en ocasiones se ve muy involucrado en lo que hacemos y otras veces parece distante y poco convencido”.

Esta situación se ve reflejada en las actividades que se realiza con los docentes, pues de pronto desaparece de las reuniones justificándose por un malestar personal y deja todo el trabajo al coordinador de prácticas y al responsable del proyecto. Esta forma de actuar llevó a una discusión en el avance del trabajo y se acordó que a partir de ahora no sólo se planea la intervención con los docentes de forma colaborativa, sino que además se clarificará la actividad que va a realizar cada uno de los directivos y éstos se deben comprometer a involucrarse en las actividades desde el inicio hasta el final de la intervención.

### *5.1.2 Fase 2: Competencias específicas.*

En esta segunda fase, primeramente se abordó la definición del perfil del supervisor de prácticas: En una reunión previa, se reunió el equipo directivo y los docentes para ir definiendo el perfil del supervisor de prácticas, se le pidió a una de las maestras del plantel que trabaja como coaching con gerentes de varias empresas para que nos expusiera desde su trabajo cómo sería la función del docente para acompañar a las alumnas. Además se realizó la lectura “el mentor” en donde por equipos entresacaron ideas para ir precisando las funciones del supervisor de prácticas.

En plenario los docentes diferenciaron entre un mentor, un coaching y un docente acompañador del proceso de formación de los alumnos. Una vez teniendo las ideas en forma general se les pidió que de allí se escogieran 20 frases que se rescataría como esencial para la elaboración del documento preliminar (ver anexo 12) cuya redacción estaría a cargo del equipo directivo, no porque tenga mayores conocimientos, sino porque tiene más tiempo para ir articulando las ideas ya que los docentes por su carga horaria les resulta más complicado, pero que lo que se redacte tendría que pasar a una nueva revisión por parte de los docentes para ser retroalimentado con sus aportes.

La redacción del documento quedó a responsabilidad del coordinador de prácticas y del responsable del proyecto, una vez terminado se presentó al director de la licenciatura. El cual expresó que el documento refleja lo trabajado en las sesiones, pero habría que puntualizar y reforzar en los siguientes aspectos: humanismo, constructivismo, aprender para la vida VS aprender para la escuela, andragogía y la espiritualidad VS religiosidad, pero al ser un escrito preliminar se acordó que así se le haga entrega a los docentes al finalizar el semestre para que pudieran revisarlo.

Se le envió el documento a los docentes por email, para que el 16 de julio pudiera retroalimentarse en el colectivo docente junto con el coordinador de prácticas. La observación que realizaron los docentes es que le hace falta ser más específico en las actividades que tienen que realizar los supervisores en el terreno de la práctica y en

el colectivo se procedió a discutir cuáles son las funciones específicas que tiene que realizar para el logro de sus funciones (ver anexo 13).

Para abordar el trabajo relacionado con el proceso de definición de los criterios mínimos que debe tener un formato de planeación para que éste sea entregado y enriquecido por los docentes con sus aportes. Se reunió el equipo directivo y se conversó sobre la decisión de poner a consideración un nuevo formato ya que una de las problemáticas detectadas es que los maestros estaban entregando una planeación a control escolar y que éste les resultaba muy difícil, no sólo el llenado sino que además no se seguía en el salón de clases y proponían un formato más comprensible y aplicable. (Ver anexo 10)

Los directivos opinaron que presentarles un nuevo formato con todos los elementos no sería lo adecuado y acordaron presentar un esbozo de un formato sin detenerse mucho si está bien o no para que sea el equipo docente que le realice los cambios que considere necesarios y los acomode de acuerdo a lo que ellos consideren que lo pueden aplicar en el salón de clases y además éste debe ser entregado a los alumnos para que conozcan qué actividades van a realizar en todo el semestre. Esta decisión se tomó con el argumento de que de ahora en adelante se propiciará que el equipo docente se vaya comprometiendo en la construcción de las planeaciones y ésta tiene que partir desde la creación del formato para que no exista una planeación que se entrega a coordinación y otra que se aplica en el aula de clases.

Los directivos también argumentaron que durante la revisión del formato, en la reunión con el equipo docente, se debe tener cuidado de que los maestros con más experiencia en la elaboración de planeaciones con los alumnos, sean los que coordinen a los docentes con menos experiencia los aspectos que debe de tener una planeación. Hasta este momento se van abriendo espacios para que los docentes vayan tomando decisiones, pero el control aún no se deja porque se tiene la sensación de que el docente no sabe qué es lo que va hacer.

Cuando se socializó la propuesta de un nuevo formato para que el docente le realizará las modificaciones necesarias para que fuera más ágil de usar, se encontró

que la mayoría de los docentes no tenía idea de qué aspectos del formato de planeación se tenía que quitar o agregar, lo que sí se evidenció es que el problema no se encontraba en la estructura del formato sino en el uso y aplicación del mismo en el aula de clases, por lo que sólo se realizaron algunos ajustes y se decidió que en un segundo momento se trabajaría en ello. (Ver anexo 11)

En relación a la redefinición el perfil de egreso corregido y aumentado de las competencias de aprendizaje, en una primera aproximación se les pidió a los docentes que fueran separando los aprendizajes conceptuales, procedimentales y actitudinales de cada una de sus asignaturas, ésta se pretendió realizarlas en una reunión para ir propiciando el trabajo en equipo, pero debido a que algunos docentes tienen varias asignaturas se optó porque cada docente primero lo trabajara desde su casa para posteriormente trabajarlas en academias.

En la reunión, se realizó una lectura comentada en donde explicaba en qué consistían los aprendizajes conceptuales, procedimentales y actitudinales y se les pidió que dieran su opinión qué entendía por cada uno de los conceptos. Se optó por esta actividad porque desde los directivos se tenía la idea de que era un tema que siempre se había comentado y que debería estar clara por todos los docentes.

Durante el ejercicio se evidenció que no todos tenían el mismo concepto. Por ejemplo, algunos decían que las habilidades son las que tenía que desarrollar sus alumnos en su asignatura tales como: exponer, leer, parafrasear, otros decían que era las competencias que tendría que desarrollar el alumno para las prácticas y que lo otro correspondía a la asignatura de redacción, algunos argumentaban que sus asignaturas sólo eran teoría y otros mencionaban que sí comprendían los conceptos pero no les quedaba claro cómo plasmarlo en una planeación.

En una segunda parte de la intervención se buscó que se tuviera claro qué es una competencia y cómo se redactan. Se optó por tomar como bibliografía fundamental a Tobón (2006) en donde se explica que la competencia son procesos que tiene que desempeñar el alumno de manera idónea en un contexto y que ésta tiene que hacerse

con responsabilidad. Se realizaron algunos ejercicios para comprender la elaboración de las competencias.

Antes de pasar a elaborar las competencias de sus asignaturas el equipo directivo consideró primordial diferenciar primero qué habilidades del ámbito de la psicología y de la pedagogía debería de desarrollar el psicólogo educativo ya que esto no quedaba claro en el perfil de egreso. Por lo que se trabajó en dos equipos uno formado por psicólogos y otro por docentes de diferentes disciplinas, para que cada equipo redactara las habilidades que se debería de intencionar en los alumnos desde su área de formación.

Una vez redactadas las habilidades, se realizó un plenario para enriquecer las aportaciones de cada uno y se aclaró que éstas se tomarían en cuenta para la elaboración de las competencias (ver anexo 6). En esta reunión surgió la problemática de que no se tiene claro la diferencia entre un psicólogo y un psicólogo educativo y se argumentaba que el psicólogo puede dar terapia y el psicólogo educativo no.

Ilustración 1 Puesta en común



Para ir aclarando las dudas, los directivos vieron la necesidad de conocer qué están haciendo las otras universidades y cómo entienden la función del psicólogo educativo y se seleccionaron algunos artículos para tener un panorama más amplio

sobre la función del psicólogo educativo en México, España, Europa, EEUU y Australia. Para esta actividad se les pidió a los docentes que entresacaran las funciones desde la teoría y posteriormente las integraran junto con las habilidades realizadas en la reunión anterior y las competencias que proponía nuestra institución, con estos insumos deberían de elaborar las competencias que tendrían que desarrollar nuestro egresado, desde los aspectos mínimos que tendría que tener una competencia según Tobón (2006), aclarando de que se tendría que dejar pendiente la condición de calidad (que se pide en la redacción de la competencia) para cuando se revisaran los contenidos (ver anexo 7 y 8).

### *5.1.3 Fase 3: Estrategias didácticas*

La fase tres, en realidad estaba programada para el mes de septiembre, pero se realizó en el mes de agosto porque se consideró necesario que se especificara qué es lo que se tenía que enseñar en el próximo semestre. Esto obligó que el equipo directivo redoblara sus esfuerzos y se enfocara al análisis de las competencias específicas a incluir en el plan de estudios, considerando el punto de vista de los docentes. El trabajo del equipo directivo consistió en integrar en un cuadro comparativo las competencias propuestas por AMG, las habilidades del psicólogo, del docente y las competencias integradas por los docentes para redefinirlas y clasificarlas por asignatura en cada uno de los semestres de acuerdo a la taxonomía de Anderson, Biggs y Díaz (ver anexo 9).

Uno de los problemas al ir redactando las competencias por parte del equipo directivo es la comprensión epistemológica de los verbos en cuanto al nivel que se encuentra para acceder al conocimiento, una vez aclarada la duda de que no se escogen los verbos al azar sino que se tiene que pensar en la competencia que tienen que lograr los estudiantes, se procedió a la redacción y comprensión de los mismos.

De los ocho semestres que tiene la licenciatura, no se terminó de redactar las competencias del cuarto semestre, aunque quedaron semi-estructuradas por falta de tiempo y porque en este semestre no se van a impartir esas asignaturas.

En la reunión con los docentes, se socializó el conjunto de competencias de cada asignatura, se pidieron opiniones de cada una de las competencias para que éstas quedaran claras (ver anexo 14). Aquí se hizo énfasis en que los docentes constataran que sus aportaciones se incluyeran en cada una de ellas, así como la posibilidad de ir adaptando la redacción de las mismas de acuerdo a sus observaciones. La mayoría de las competencias se aceptaron como estaban redactadas, pero sí participaron para terminar de comprenderlas, sobre todo los docentes encargados de impartir la asignatura en el próximo ciclo escolar.

Posteriormente, los docentes aclararon la diferencias entre una clase tradicional y una por competencias y se enfatizó que se tiene que superar las clases en la que se rige por temas, análisis, resumen o síntesis de los autores, a pasar según una maestra, *“que el alumno aprenda a desarrollar la habilidad expresada en la competencia, es decir que aprenda a hacer”* otro docente aclaró que *“se deben de buscar las lecturas que nos ayuden a desarrollar la competencia y quizá la antología que llevamos ya no sirva del todo”* otro más insistió en que *“la parte actitudinal tiene que tener una actividad para el logro de la competencia, para que se le dé fuerza a los tres saberes, el conceptual, las habilidades y el actitudinal”*.

Ilustración 2 Coordinadores de práctica



Se explicó la forma en cómo se debería de llenar el formato de planeación y en este momento se le invirtió más tiempo en cómo se tenían que desarrollar las actividades para el logro de la competencia desde los niveles de conocimiento (ver anexo 11 y 15). Aquí algunos docentes expresaron su dificultad de ir desarrollando las actividades para el logro de las competencias ya que querían seguir revisando contenidos, es decir, seguir haciendo lo mismo, por lo que fue necesario trabajar con cada docente para que se pudiera ir comprendiendo el cambio de paradigma.

Como recordará el lector, los programas del AMG se han caracterizado por enviar a los estudiante a realizar prácticas en escenarios reales de trabajo. Deben asistir todos los alumnos desde el primero hasta el último semestre. Las prácticas los realizaban una semana en el segundo mes y otra en el cuarto mes del semestre y esta experiencia transcurría sin muchos problemas y todo marchaba bien, pero al realizar el diagnóstico y al atreverse a cuestionar las actividades relacionadas con el aprendizaje y la enseñanza, los alumnos y docentes manifestaron que la asistencia a prácticas dos veces por semestre no generaba suficiente experiencia para que las alumnas realmente practicasen ya que sólo llegaban a ser observadores de lo que se hacía en los escenarios. Para solucionarlo propusieron (en enero de 2014) que se realizaran las prácticas todos los miércoles y una semana intensiva en todos los semestres.

Este cambio generó otro tipo de exigencias por parte de las instituciones receptoras y propició cierto desequilibrio en los alumnos y mayor exigencia en el acompañamiento de los supervisores y mayor participación de los alumnos en clase, pero al mismo tiempo más exigencia en el saber hacer, es decir, los alumnos comenzaron a pedir ayuda a los docentes en relación a qué podían hacer con los problemas con los que se enfrentaban en la práctica.

Al intentar apoyar a los alumnos los maestros pensaban que estaban descuidando sus contenidos y tenían que reforzar más sus actividades, los alumno por su parte mencionaban que la carga de trabajo se había duplicado, porque por un lado se tenían que terminar los programas de los maestros y además atender las exigencias de la práctica.

Las problemáticas más frecuentes que se abordaron en las reuniones con los supervisores de práctica son:

*“Los maestros de las escuelas de práctica estaban reacios y no nos dejaban intervenir, las alumnas se desanimaban, pero conforme pasaba el tiempo se fueron ganando a los docentes”. (Profesor PR).*

*“La alumna X le daba pena intervenir si yo estaba presente, de hecho yo me salí del salón al principio porque estaba muy nerviosa y me quedé fuera, para que ella interviniera con el grupo”. (Profesor GZ).*

Los aciertos según los supervisores fueron:

*“Las alumnas están cambiando, esto de ir todos los miércoles, después de dos miércoles la vi intervenir y no inventes, la alumna ahora se desenvuelve muy bien en el salón de clases y su relación con los docentes cambió”(Profesor L).*

*“Sí, ¿sabes lo que les pasó en su equipo cuando prepararon un “taller” para trabajar con los maestros de una escuela y les pedí que cobraran? Pongo entre comillas el taller, porque no sé si les orienté bien, pero se animaron. Ahora les pidieron dar un taller y les pidieron un presupuesto, estamos revisando cuánto van a cobrar y están muy emocionadas” (Profesor B).*

*“La directora de una escuela ya les ofreció trabajo y no inventes, todavía están en sexto” (Profesor Q).*

Uno de los aprendizajes que se recuperó con esta intervención con los supervisores es que se rompe con la idea de buscar excelentes escuelas para que nuestras estudiantes reciban todo el apoyo para que puedan realizar sus actividades de práctica, ahora pensamos que también se aprende de las escuelas en la que se encuentran resistencias para las actividades que pretenden realizar nuestros estudiantes y en palabras del supervisor de prácticas: *“Hemos descubierto que las mejores escuelas para practicar son las peores escuelas, porque nos permiten poner en juego las habilidades de los alumnos para intervenir”.*

El trabajo que se ha realizado con la organización de las prácticas es el que más ha avanzado. Como lo expresó una alumna: “La práctica nos ha enseñado, en muchas ocasiones con o sin la ayuda del maestro”. Habría que reconocer que aunque a veces la ayuda de los docentes en el aula es poca, el dejar que experimente, desde el equipo de docentes que funcionan como supervisores de práctica genera aprendizajes en el alumno que todavía no logra entender; la intención y acciones de ir articulando la teoría con la práctica, se deben al trabajo que están realizando los docentes.

Ilustración 3 Alumnos en las escuelas de práctica



Este avance también propicia un crecimiento en el docente porque analizar las problemáticas desde la visión de los alumnos le permite ver sus aciertos y errores, preguntarse desde la práctica, qué les hace falta aprender a los alumnos pone al descubierto lo que está realizando, pero al mismo tiempo se dan cuenta de que es necesario seguirse preparando, en fin este proyecto mueve y dinamiza la cultura de trabajo, que se avanza poco, pero ahora todos juntos.

## 5.2 Evaluación del proyecto de intervención

Este apartado presenta la evaluación del proyecto a partir de los criterios e indicadores de cambio definidos, que en este caso fueron tres 1. El trabajo del equipo directivo trabaja e intenciona la colaboración, 2. El equipo docente realiza un trabajo colaborativo y 3. Los docentes tienen claras las competencias del perfil de egreso. El **primer criterio** es relativo al trabajo del equipo directivo. Sus indicadores de logro

hacen referencia que éste trabaja de manera colaborativa y tiene clara las actividades que debe realizar en la aplicación de las acciones y el seguimiento al equipo docente.

El equipo directivo comienza a tener una visión conjunta como equipo de trabajo, el directivo se está involucrando de una forma más activa en el proyecto sobre todo en la revisión del avance y retos que aparecen se abordan de forma colaborativa, igual que en la toma de decisiones. El coordinador de prácticas y el responsable del proyecto dinamizan la cultura del trabajo colaborativo con los docentes.

La constancia y solidez del equipo directivo permitió avanzar y que el proyecto se viera como una forma de hacer gestión y de trabajar con los docentes:

“Nos dimos cuenta en el equipo directivo que no dimensionamos lo complejo y lo grande de una sola meta del proyecto de intervención, saber qué se va a enseñar se dice fácil, pero hacerlo conlleva mucho esfuerzo y tiempo para lograrlo, sobre todo si se intenciona la participación del equipo docente” (Directivo A).

Otro elemento a destacar es el grado de involucramiento del equipo directivo para trabajar con los docentes. En el trabajo con los docentes, el director de la licenciatura, se posicionó como líder pedagógico y esto se hizo evidente en la forma de dirigir las actividades. El equipo directivo se está consolidando en cada una de las actividades y se muestra cada día más sólido ante los docentes.

El **segundo criterio**, el equipo docente realiza un trabajo colaborativo para redefinir el perfil de egreso y definir las estrategias didácticas. Se encontró que cada docente realizaba su planeación en forma individual en la comodidad de su hogar y que además realizar la planeación sólo consistía en cambiar fechas a planes anteriores para cumplir con las exigencias de la SEP. El cambio consistió en que se tiene que compartir con el otro qué es lo que se va a enseñar, pero que además se va a realizar el acompañamiento docente para generar formas para supervisar la aplicación de su planeación en el aula, esto generó inquietud y movilizó al equipo docente a revisar y decidir qué es lo que se va a enseñar y cómo.

Al intencionar el trabajo colaborativo descubrimos las alianzas que existen entre los docentes y la manifestación abierta de tres de ellos, de que no les agrada el trabajar con sus compañeros y que estaban dispuestos a participar en las actividades, pero de una forma fingida. Se habló con cada uno de ellos y se les pidió más colaboración y disposición al trabajo en forma real y no sólo disimulada.

Los docentes participaron en las reuniones de forma constante y poco a poco se fueron generando equipos de trabajo, la mayoría de ellos están dispuestos a colaborar para la mejora educativa. Descubrimos que el cambio no es de un día para otro y que los docentes están abiertos al trabajo, sólo que el paso de una cultura de trabajo individual a una cultura de trabajo colaborativo, se necesita dar pasos firmes y constantes para lograr cambiar la cultura de trabajo.

Los docentes ya le dan seguimiento a sus acuerdos y buscan que se hagan realidad, tales como las evaluaciones, la forma de realizar actividades en el mismo semestre, y de cómo presentar sus evidencias de trabajo semestrales.

En cuanto a que los docentes se apoyan en la construcción de las secuencias didácticas, ésta se da de forma incipiente, en parejas cuando se imparte la misma asignatura, pero sólo es de forma esporádica ya que hace falta seguir avanzando en el proceso de aplicación.

El **tercer criterio** señala que: los docentes tienen claras las competencias del perfil de egreso que deben desarrollar los alumnos. Las competencias se redactaron y se analizaron con el trabajo de docentes y directivos, sólo dos competencias del perfil de egreso no quedaron clara para el docente y se revisará posteriormente para aclarar la competencia de esas asignaturas.

Respecto al indicador de cambio se establece que: Hay un documento que explicita el perfil de egreso en términos de competencia. Sólo existen las competencias específicas de las asignaturas redactadas en términos de competencia en el mapa curricular, sin embargo, no se ha redactado un documento que explicita las competencias y cómo éstas se van entendiendo en el plan de estudios.

Otro indicador señala que: El equipo directivo revisa las competencias específicas elaborados por el equipo docente y lo integra al mapa curricular del plan de estudio. Las competencias fueron redactadas por el equipo docente, revisadas y reelaboradas por el equipo directivo y, además se puso en común con los docentes para que fueran aclarando cómo se ubica cada curso en el mapa curricular.

En lo que respecta al indicador, el docente utiliza las competencias para realizar su plan de trabajo, en cada una de las asignaturas ya existen las actividades diseñadas en relación a los saberes conceptuales, procedimentales y actitudinales para el logro de las competencias específicas, sin embargo, queda pendiente si esas actividades son claras para que el docente logre la competencia, además falta revisar la articulación tanto horizontal como vertical del plan de estudios, que es una de las metas programadas para los próximos meses.

En lo que se refiere a los criterios cuatro y cinco con sus indicadores, no se han realizado avances al respecto. Los docentes están elaborando sus secuencias didácticas y se les dio tiempo para que fueran reportando sus avances hasta el término del primer parcial para no saturarlos con más actividades. Se considera pertinente que vaya elaborando sus secuencias didácticas en la medida que van avanzando en su asignatura e ir comprendiendo el aterrizaje de las competencias en el aula.

### **5.3 Evaluación del objetivo y las acciones propuestas de la intervención.**

En este proyecto el problema principal según el estudio realizado, fue la falta de una gestión académica en relación al trabajo colaborativo y la ausencia de un acompañamiento docente en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Las cuales nos remiten a tres grandes causas: El desconocimiento del plan de estudios en lo que concierne a las competencias específicas del perfil de egreso y la articulación entre cursos, la carencia de estrategias didácticas para favorecer el proceso de enseñanza-aprendizaje para vincular la teoría con la práctica y la falta de estrategias didácticas para atender el problema de relación con el manejo afectivo entre el maestro y los alumnos.

Respecto al problema de intervención y cada uno de los elementos característicos del problema encontramos que:

- a) la carencia de estrategias didácticas de los docentes que repercuten en la dinámica de enseñanza-aprendizaje en el salón de clases y la articulación de conocimientos en los escenarios de práctica, puede decirse que:

Aún no se han trabajado formalmente nuevas estrategias didácticas propuestas para los docentes, sin embargo sí se ha avanzado de forma considerable el trabajo en los escenarios de práctica. Los docentes expresan que la práctica los confronta, ya que por un lado ven que sus enseñanzas sí repercuten en la práctica, pero también observan que les hace falta mucho, para que el salón de clase sirva de antesala para la práctica. Una profesora lo expresó de la siguiente manera:

*“Estoy muy preocupada porque veo que nos hace falta mucho por hacer, realmente podremos lograr que nuestras alumnas se vayan con herramientas para ir a trabajar? Ahorita me siento que no se tienen todas las habilidades en los docentes para poder brindarles los aprendizajes” (m1).*

Cuando se trabaja en forma colaborativa, los maestros se rescatan entre sí, cuando ven que uno de ellos tiene dificultades. Ante la incertidumbre de la maestra, otra resalta su aporte por su valentía al expresar con humildad sus carencias y enfatiza que eso ya es un gran avance el hecho de saber que tenemos que seguir aprendiendo y que lo importante es saber que nos queremos preparar y qué podemos enseñar desde nuestra asignatura, desde cómo nos ayudamos ya es un gran avance. Compartir que tenemos carencias nos sitúa en otro nivel porque se reconoce la necesidad de seguir aprendiendo para poder avanzar.

- b) La falta de una gestión en relación al trabajo colaborativo: El equipo directivo se está consolidado y la figura del directivo como líder pedagógico empieza a aparecer. Las reuniones que se realizan se encuentran centradas en la dinámica de enseñanza-aprendizaje.

- c) La ausencia de un acompañamiento docente en el proceso de enseñanza-aprendizaje. El acompañamiento que se da a los docentes fuera de las reuniones es incipiente pues el coordinador aún realiza las actividades administrativas que son absorbentes.
- d) El desconocimiento del plan de estudios en lo que concierne a las competencias específicas del perfil de egreso. Respecto a este aspecto del problema podemos decir que evidentemente se dio un gran paso, algunos docente manifestaron que por fin se tienen definidas las competencias que tiene que desarrollar el psicólogo educativo, se logró que los docentes comprendieran la redacción de una competencia y de que se involucrara en el rediseño del perfil de egreso. Los conocimientos y las habilidades que deben desarrollar los estudiantes fueron dialogados, discutidos y analizados por el equipo docente, por lo que podemos decir que el equipo se está apropiando del plan de estudios.

Sin embargo, no todos los docentes están convencidos del trabajo colaborativo y algunos se resisten porque tienen la sensación de que ese es un trabajo de especialistas y además que es un trabajo que requiere pago extra y tienen claro que lo que a ellos les corresponde es sólo aplicar el programa y los contenidos que la escuela les tiene que proporcionar, por lo que el trabajo con ellos no se da desde una postura clara, no están en contra abiertamente con las actividades, ni a favor de ellas.

- e) La falta de estrategias didácticas para atender el problema de relación con el manejo afectivo entre el maestro y los alumnos. No se ha trabajado nada puesto que están programadas para el próximo año (2015).

### *5.3.1. Logros que rebasaron las expectativas.*

El trabajo colaborativo entre los directivos: Se observa un equipo cada vez más sólido, centrado en trabajar desde el ámbito pedagógico y que está logrando que la mayoría de sus docentes pasaran de la queja a la corresponsabilidad del aprendizaje del estudiante. De manera sintética se puede decir que, antes de la intervención un solo

docente avanzaba tres pasos, pero ahora muchos docentes avanzan un paso junto con el directivo.

Se descubre a algunos alumnos que cognitivamente no responden en el salón de clases y sus trabajos académicos son pobres, pero en la práctica son más sueltos, dinámicos y se insertan fácilmente en realizar sin un aparente esfuerzo lo que a otros les cuesta más. Esta experiencia modifica la visión que tienen otros docentes del alumno con bajos niveles de aprendizaje en el aula.

El trabajo colaborativo genera otra dinámica y reflexiones entre los docentes, aunque en la actividad no esté intencionada los maestros se ayudan entre sí para comprender más a sus alumnos. Al revisar las competencias, los docentes comienzan a compartir las dificultades que tienen con algunos alumnos y de esta manera se dan cuenta de que no son los únicos que tienen problemas y que no son malos docentes; este compartir hace que baje un poco la sensación de que son los únicos que tienen problemas.

El acompañamiento de los alumnos en espacios fuera del salón de clases y de la escuela, genera nuevas formas de aprendizaje y de enseñanza. Por un lado la autoridad de control que se tiene en el salón de clases, disminuye considerablemente, puesto que el encuentro entre el docente y el alumno se torna más neutral, en otra institución quien también establece sus reglas para la intervención del practicante.

El éxito de la participación de los supervisores en la práctica, dependió de tres factores, el primero tiene que ver con la capacidad de negociación o convenio que estableció el supervisor con el equipo directivo de la institución receptora, para determinar qué actividades puede realizar el practicante para que pueda seguir aprendiendo, pero además, que esa práctica logre beneficiar a la institución receptora, es decir que los dos salgan beneficiados.

El segundo factor se relaciona con el nivel de convencimiento que tiene el docente supervisor para el acompañamiento del practicante. Cuando un docente se compromete con el estudiante, el acompañamiento tiene que ver con la ayuda que éste

le puede proporcionar para el éxito de su práctica. Entre los apoyos que dieron los supervisores encontramos desde una simple orientación de cómo impartir una clase hasta cómo realizar una entrevista, un taller o cómo trabajar con docentes.

El tercer factor se asocia a la colaboración, pedir ayuda a los otros docentes del semestre en que estudia el alumno, para que se le dieran ciertos contenidos o herramientas que le pudieran servir al alumno para realizar su práctica. Aquí el docente no sólo es un enlace con los escenarios de práctica, sino que también sirve de eslabón con los docentes de la institución formadora, pues orienta a sus compañeros docentes respecto a las necesidades de los alumnos, que van apareciendo conforme a las problemáticas que aparecen en la práctica.

## **Conclusiones**

Para concluir se presenta la recuperación de la experiencia durante la elaboración del proyecto. Primeramente se aborda lo que significa la gestión directiva desde la aplicación práctica en AMG, en seguida se recupera la importancia del proyecto realizado como una herramienta para mejorarla y por último se reflexiona respecto a los aprendizajes relacionados con el ser directivo.

### **La gestión directiva**

Durante la intervención con este proyecto fue necesario generar una gestión directiva que se atreviera a reconocer y a identificar su problemática. Para esto se requiere de un liderazgo que tome en cuenta la opinión de la comunidad educativa. Realizar este tipo gestión te desnuda ante la realidad, y al mismo tiempo mueve tu zona de confort llevándote a buscar las acciones de mejora para atender aquello que no está funcionando.

Al identificar el problema, el directivo se da cuenta de que no está solo, que para atenderlo cuenta con equipo de docentes que también viven la problemática, ya que ellos son los que enfrentan cotidianamente la carencia en las aulas. Es necesario que la comunidad educativa reflexione qué se puede hacer, para atender los problemas de enseñanza-aprendizaje que tienen los alumnos y las habilidades necesarias que debe fortalecer el equipo docente para hacer frente a las problemáticas encontradas.

Para este proyecto fue primordial encontrar cuál era la problemática, porque nos remitió a la necesidad de buscar alternativas de intervención para saber qué y cómo enseñar.

La gestión directiva implica generar estrategias de trabajo colaborativo con los docentes para repensar cómo abordar el problema. Trabajar en forma colaborativa significa situarse en la gestión pedagógica, trazar metas comunes, discutir y dialogar los pasos que deben darse para resolver aquello que limite los logros. Esto obligó a generar espacios para que los docentes discutan y analicen la pertinencia de los

contenidos que se están enseñando en el aula. Fue necesario propiciar espacios para que los docentes trabajaran de manera interdisciplinaria y además lograran ponerse de acuerdo para que sus asignaturas se complementen.

La gestión directiva implica trabajar con los docentes para que comprendan las estrategias de aprendizaje que tiene el estudiante, es decir, cómo construye su aprendizaje el alumno y a partir de ese saber pueda generar estrategias didácticas que lo sitúen como docente facilitador del aprendizaje.

Una vez desarrollado el proyecto, entiendo que la gestión directiva es, generar formas de liderazgo compartido, para dinamizar al equipo docente alrededor de los aprendizajes conceptuales, procedimentales y actitudinales, mediante acciones de trabajo colaborativo, con intervenciones estratégicas que permitan planear el currículum, los programas de estudios y los instrumentos de evaluación sin descuidar los otros ámbitos de la gestión.

### **El trabajo de intervención como herramienta de mejora e innovación.**

El problema en el cual se intervino no es reciente en la institución educativa, éste se venía dando y tanto directivos como docentes tenían conocimiento empírico del mismo, sólo que no se realizaban acciones estratégicas para atenderlo. Los intentos por mejorar la calidad educativa se centraban en decisiones precipitadas o se quedaban en la queja y en la búsqueda de culpables fuera de la institución o dentro de ella, en especial con la problemática de los docentes.

La intervención que se realizó va más allá de la situación empírica del problema, porque el diagnóstico permitió intervenir en las causas del problema y tomar decisiones estratégicas para realizar movimientos estratégicos y atacar varios problemas.

La intervención que se realizó ubica al problema como un sistema, en el que no existen culpables y el problema detectado no se debe a un solo causante sino que es producto de varios actores por lo que es necesaria una acción desde diferentes ángulos para propiciar la mejora continua. Si bien es cierto que los alumnos tienen problemas

personales y que al docente le hace falta generar estrategias, que le permitan acompañar a los alumnos que tienen carencia para comprender algunos contenidos, en este proyecto se encontró que a los directivos les hace falta gestionar desde lo pedagógico, que les permita dar un mejor acompañamiento al docente, para que juntos encuentren estrategias de enseñanza-aprendizaje.

El hecho de que a raíz del diagnóstico se innovara con la introducción de las prácticas un día por semana, y que además esto haya sido producto de la decisión de directivos y docentes, en donde se tomó en cuenta la opinión de los alumnos, se puede decir que la institución está innovando. Esta forma de trabajar generó innovación respecto a cómo se concebía el aprendizaje antes de las prácticas semanales.

Nuestro interés radicaba en que lográramos la articulación de la teoría con la práctica, hoy (aunque no se reporta en este avance parcial) la práctica se está convirtiendo en el eje rector de lo que se enseña en el aula. Esto nos sitúa en un segundo orden de aprendizaje y enseñanza, y que antes la antología regía el quehacer de los docentes. Ahora se busca que las lecturas sean acordes con las necesidades de la práctica, ahora el reto es que la práctica guíe la enseñanza en el aula.

Esta nueva forma de concebir el aprendizaje y la enseñanza, nos lleva a entender que la gestión se encuentra en constante transformación y que salirse de las aulas genera la idea de perder poder con los alumnos, pero también genera ganancias en aprendizajes y la experiencia para que los supervisores puedan enseñar fuera de las cuatro paredes que por tradición han acompañado a esta institución.

### **Mis aprendizajes relacionados con el ser directivo.**

Dirigir una escuela en la que te encuentras por debajo del directivo en el organigrama, pero que en la realidad cargas con la institución y que a su vez el puesto que se ocupa es eminentemente administrativo (sin que esto signifique menospreciar lo administrativo ya que ello es la base para que lo académico funcione) requiere de un doble esfuerzo.

El hecho de que se multiplicaran las funciones me obligó en cierta manera a buscar ayuda de los diferentes directivos de la institución y crear de esta manera un equipo directivo en el que se identificaran plenamente las funciones de cada uno. Este hecho permitió que al director de la licenciatura se le vea como tal y que con el avance de la intervención se vaya posicionando como líder pedagógico.

Aprendí trabajar de forma colaborativa y a veces en la incertidumbre, al no saber cómo iban a reaccionar al proponer la involucración de los dueños del plantel, por sus distintas ocupaciones. Lograr que se formara un equipo de al menos tres personas involucradas en el trabajo académico directamente, más la aprobación de la directora general, fue algo que marcó la diferencia.

Como producto de la formación de la Maestría, identifiqué que he desarrollado entre otras las siguientes competencias:

a) Propiciar el trabajo colaborativo: lograr que el personal docente se involucre en las actividades y que poco a poco se vaya avanzando de un trabajo individual y fragmentado a uno por equipo, con miras a llegar a ser un trabajo colaborativo.

Dirigir desde mi espacio de intervención a la institución educativa: Reconocer que la gestión se puede realizar desde el espacio en que uno se encuentra ya que una institución es sistémica y se puede incidir desde el lugar en que uno se encuentre situado.

Resolución y manejo de conflictos: Los cambios son ruptura de esquemas de pensamiento, de resistencia, y en el trayecto de la formación en la maestría y en la intervención del proyecto, aparecieron conflictos y fue necesario afrontarlos constructivamente.

Intervención estratégica: La intervención estratégica no sólo se da en el proyecto también en las interacciones mismas con los docentes y directivos, propiciando buscar constantemente las estrategias para que cada una de las acciones propuestas vayan avanzando.

Dinamizar la cultura de trabajo colaborativo: Ésta me costó más esfuerzo implementarla, pues la zona de confort en la que se trabajaba no permitía avanzar e involucrar a la comunidad educativa, la cultura de trabajo colaborativo

me permitió darme cuenta de que se puede transitar a una comunidad de aprendizaje.

Planeación de la intervención estratégica: Avanzar de planeaciones inmediatas y empíricas, a una planeación basada en un diagnóstico y con fundamentos teóricos, me permite un dominio sobre el proceso de intervención.

## Referencias

- Antúnez, S. (1997). *Claves para la organización de centros escolares*. Barcelona: ICE Universitat Barceona/Hursori.
- Antúnez, S. (2004). *Organización escolar y acción directiva*. México, D.F: Secretaría de Educación Pública.
- Barraza Macías, A. (2010). *Elaboración de propuestas de intervención educativa*. Mexico: Universidad Pedagógica de Durango.
- Battle, F. (2010). Acompañamiento docente como herramienta de construcción. *Revista electrónica de humanidades, educación y comunicación social*.
- Cano Garcia, E. (1998). *Evaluación de la calidad educativa*. Madrid, España: La muralla.
- Cano García, E. (2005). *Cómo mejorar las competencias docentes. Guía para la autoevaluación y el desarrollo de competencias del profesorado*. Barcelona.: Graó.
- Casanova, M. A. (2004). *Evaluación y calidad de centros educativos*. Madrid: La muralla.
- Contreras Domingo, J. (1994). *Enseñanza, currículum y profesorado*. Madrid: Akal, S.A.
- Duque O., E. J., & Chaparro P., C. R. (Enero- julio 2012). Medición de la percepción de la calidad del servicio de educación por parte de los estudiantes de la UPTC Duitama. *Criterio libre*.
- Fernández, M. R. (12 de 2013). Recuperado el 05 de 08 de 2014, de <http://www.corporativosocialac.org/wp-content/uploads/2013/12/Arbolproblemasyobjetivos.pdf>
- Fernández, M. R., Martínez , R., & Fernández, A. (2013). *Metodología e instrumentos para la formulación, evaluación y monitoreo de programas sociales. Árbol de problema y áreas de intervención*. . Recuperado el 05 de 08 de 2014
- Fierro Evans, M., & Rivera Morales y L. Rivera Ferrereiro. (2006). *Construir el trabajo colegiado. Un capítulo necesario en la transformación de la escuela*. México: UPN.

- González Martínez, L. (1998). La sistematización y análisis de los datos cualitativos. En L. R. Mejía Arauz, & S. A. Sandoval Cortés, *Tras las vetas de la investigación cualitativa: perspectivas y acercamientos desde la práctica* (págs. 155-173). Tlaquepaque, Jalisco, México: ITESO.
- González Martínez, L. (Enero-Julio de 1999). *El papel de la escuela y los maestros en el logro de la calidad educativa*. Recuperado el 03 de Julio de 2014, de <http://quijote.biblio.iteso.mx/CatIA/EDUDOCDC/cat.aspx?cmn=browse&id=443>
- González Martínez, L. (Enero-Junio de 2002). *La mejora de la calidad educativa. Síntesis de una búsqueda*. Recuperado el 18 de Julio de 2014, de <http://quijote.biblio.iteso.mx/CatIA/EDUDOCDC/cat.aspx?cmn=browse&id=350>
- Guadalajara, A. M. (2009). *Plan de Estudios de la Licenciatura en Psicología Educativa*. Guadalajara, Jalisco.
- Hernández, C. (s/f). La gestión del acompañamiento escolar del PNL una estrategia para la formación de lectores avanzados en escuelas del Distrito Federal. *X congreso de investigación educativa, área 1: política y gestión*.
- Imberón, F. (2010). *La formación permanente del profesorado. Nuevas ideas para formar en la innovación y el cambio*. Barcelona, España: Graó.
- López Hernández, A. (2010). *10 ideas clave. La formación permanente del profesorado. Nuevas ideas para formar en la innovación y el cambio*. Barcelona: Graó.
- Martínez Diloné, H., & González Pons, S. (Julio de 2010). *Acompañamiento pedagógico y profesionalización docente: Sentido y perspectiva*. Recuperado el 04 de 03 de 2014
- Ministerio de Educación del Perú. (2010). *Orientaciones del acompañamiento pedagógico en el marco del programa estratégico de logros de aprendizaje al finalizar el III ciclo de EBR*. Obtenido de Propuesta Ciudadana: <http://www.propuestaciudadana.org.pe/sites/default/files/orientaciones-acompanamiento-pedagogico-EBR.PDF>
- Moral Santaella, C. (2010). *Didáctica, teoría y práctica de la enseñanza*. Madrid: Pirámide.

- Nirenberg, O., Brawemar, J., & Ruiz, V. (2000). *Evaluar para la transformación*. Buenos Aires, Argentina: Paidós.
- Olaskoaga Larrauri, J. (2013). *Universidades en movimiento: el debate acerca de la gestión de la calidad y las actitudes del profesorado ante las transformaciones universitarias*. México: ANUIES.
- Paredes Labra, J. (2004). Cultura escolar y resistencias al cambio. *Facultad de Formación del Profesorado y Educación*.
- Pérez Juste, R. (2001). *Hacia una educación de calidad. Gestión, instrumentos y evaluación*. Madrid: Narcea, S.A. de ediciones.
- Pozner, P. (2000). *Diez módulos destinados a los responsables de los procesos de transformación educativa*. Recuperado el 14 de Julio de 2014, de [unesdoc.unesco.org](http://unesdoc.unesco.org)
- R, M., Mertínez, R., & Fernández, A. (2013). *Metodología e instrumentos para la formulación, evaluación y monitoreo de programas sociales. Árbol de problemas y áreas de intervención*. Recuperado el 05 de 08 de 2014, de <http://www.corporativosocialac.org/wp-content/uploads/2013/12/Arbolproblemasyobjetivos.pdf>
- Rimari Arias, W. (s/f). *La innovación educativa un instrumento de desarrollo*. Recuperado el 13 de 05 de 2014, de [http://www.uaa.mx/direcciones/dgdp/defaa/descargas/innovacion\\_educativa\\_octubre.pdf](http://www.uaa.mx/direcciones/dgdp/defaa/descargas/innovacion_educativa_octubre.pdf)
- Sandoval, N. (2012). *El acompañamiento pedagógico como apoyo al director para el fortalecimiento de la práctica docente en educación inicial*. Recuperado el 03 de Marzo de 2014, de <http://biblo.una.edu.ve/docu.7/bases/marc/texto/t37931.pdf>
- Sandra, M. D. (Julio-Septiembre de 2010). Recuperado el 04 de 03 de 2014, de <http://estudiosterritoriales.org/articulo.oa?id=87020009007>> ISSN 0378-7680
- Schmelkes, S. (1995). La calidad educativa y la formación docente. *Sinéctica* 7.
- Segobia Domingo, J., & Barrero Fernández, J. (2010). Competencias Básicas y aprendizajes imprescindibles. En M. S. Cristina, *Didáctica, teoría y práctica de la enseñanza* (págs. 111-124). Madrid: Pirámide.

- SEP. (2009). *Modelo de gestión educativa estratégica*. México: SEP.
- Toussaint Alcaraz, F. (2010). *Los medios en la educación, la cultura y la política*. México: Bonilla Artigas Editores.
- Wilson, J. D. (1992). *Cómo valorar la calidad de la enseñanza*. España: Paidós.
- Zabalza, M. Á. (2000). *Diseño y desarrollo curricular*. España: Narcea, S.A.
- Zabalza, M. A. (2002). *La enseñanza universitaria. El escenario y sus protagonistas*. Madrid: Narcea.

## ANEXOS

### Anexo 1

Cuestionario realizado al personal docente para detectar qué problemáticas que se enfrentan para lograr una buena formación integral de los alumnos desde el plan de estudios.

Actividad realizada:

Se dividió al grupo en 5 equipos, cada uno realizó un listado de los problemas que le impactan como docente en la formación de sus alumnos respecto a una línea de formación de la licenciatura:

¿En qué espacios de la problemática institucional encuentran la problemática en la formación del psicólogo educativo?

¿Cuáles son las problemáticas que identifica en torno al desarrollo y proceso de aprendizaje de los alumnos?

¿Cuáles son las problemáticas en relación a la formación de la personalidad de los alumnos?

¿Cuáles son las Problemáticas que enfrentan los docentes, referente a la enseñanza-aprendizaje?

¿Cuáles son las problemáticas sociales que viven los alumnos y que inciden en el aula escolar?

### Anexo 2

Terminada la actividad se realizó la puesta en común en plenario y se capturó el producto en la siguiente tabla:

Problemática institucional	Problemática del desarrollo y/o aprendizaje	Problemática social	Problemática de rescate de la esencia de la persona.	Problemática referente a la enseñanza-aprendizaje.

### Anexo 3

*Formato utilizado con los docentes para analizar los problemas, causas y efecto desde la técnica: árbol de problemas.*

RAÍZ	TRONCO	RAMAS
CAUSA	PROBLEMA	EFEECTO
Falta el tiempo suficiente para el análisis del programa y realización de antología Falta de retroalimentación con el maestro, de algunas lecturas	Menos aprendizajes de los alumnos Sin material psicométrico el alumno no alcanza a comprender el aprendizaje esperado en esta asignatura	Para aplicar un test es necesario que el alumno lo experimente antes de aplicarlo a otras personas Repetición de lecturas
Explicar los contenidos y alcances reales de carrera Falta de material psicométrico	El alumno no tiene claridad de cuál es su perfil Aprendizaje incompleto para el alumno	Desmotivación del alumno Confusión
El alumno no ha separado su idea de estudio con su realidad Falta de interés y mala actitud para desarrollar algunos materiales.	No tiene conocimiento de cómo aplicar una prueba por que no se le ha aplicado a ella, por lo tanto falta experiencia	Elaborar material didáctico, como herramienta para semana de prácticas

Anexo 4

*ALGUNAS NECESIDADES SENTIDAS DE LAS ALUMNAS.*

<p>Las dinámicas no tienen sentido solo para cubrir el tiempo. Dinámicas más interactivas</p>	<p>Abordar el sociodrama sin crear más conflicto en el aula.</p>
<p>No se ven en algunas asignaturas los contenidos que se tienen que ver. Asignaturas muy repetitivas en contenidos</p>	<p>Falta comunicación entre maestro y alumno Quieren que a fuerzas nos acoplemos en los grupos y nosotros estamos bien. Dar más responsabilidad al alumno y menos control</p>
<p style="text-align: center;"><b>FORTALEZAS</b></p> <p>Están bien las actividades extraescolares Retoman muy bien nuestras tradiciones Algunos maestros sí refuerzan el aprendizaje. En primero y segundo semestre estuvo bien con los maestros. Las prácticas si están bien que se sigan haciendo Los cañones en los salones muy bien Docentes son muy humanos te escuchan y se dan un momento de escucha en clase Muy bueno todo, instalaciones, baños,</p>	<p>Buscar estrategias para la comprensión de contenidos. Se está perdiendo mucho tiempo de clase, se pierde horas aun estando el maestro, se nota poca preparación de clase. Modificar las clases según las necesidades del grupo. Demasiadas exposiciones por parte de los alumnos. Ver otras técnicas de enseñanza y aprendizaje. Buscar más estrategias para dar clases. Preparar más las clases, se nota que muchas se improvisan. Que la planeaciones tenga un objetivo. Se pierde mucho tiempo. Después de los exámenes es tiempo perdido. No calificar exámenes en nuestra clase. No revisar trabajos en clase. Las lecturas en clase no se logran profundizar porque exponen las alumnas.</p>

## Anexo 5

*Preguntas realizadas al directivo para conocer qué problemáticas percibe desde la gestión directiva respecto a la enseñanza-aprendizaje en la formación de los alumnos:*

- 1. ¿Cómo se construyó el plan de estudios de la Lic. En psicología educativa?*
- 2. ¿Cuáles son las líneas de formación que fundamentan la formación del psicólogo educativo?*
- 3. ¿Cuáles son las problemáticas que consideras existen en la formación del psicólogo educativo?*
- 4. ¿Qué habilidades debe de desarrollar el docente para articular la teoría con la práctica?*
- 5. ¿Qué relación existe entre lo que se les enseña a los alumnos en el aula y lo que ellos enfrentan en la práctica?*
- 6. ¿Cuál crees que es la causa de que exista una distancia entre lo que se enseña y lo que los alumnos viven en la práctica?*

*Preguntas realizadas al coordinador de prácticas para conocer las problemáticas que se enfrentan alumnos y docentes en los escenarios de práctica:*

- 1. ¿Qué es lo que encuentras en la práctica para la formación del psicólogo educativo?*
- 2. ¿Qué sucede en las prácticas de los alumnos en condiciones reales de trabajo en relación con lo que pasa en la escuela?*
- 3. ¿Qué relación existe entre lo que se les enseña a los alumnos en el aula y lo que ellos enfrentan en la práctica?*
- 4. ¿Cuál crees que es la causa de que exista una distancia entre lo que se enseña y lo que los alumnos viven en la práctica?*
- 5. ¿Cuáles son las habilidades que debe de tener el docente para supervisar las prácticas en condiciones reales de trabajo de los alumnos?*
- 6. ¿Qué problemáticas encuentran los docentes supervisores en la problemática de los alumnos?*
- 7. ¿Cómo resuelven dichas problemáticas?*

Anexo 6: Definición de habilidades psicológicas y pedagógicas realizada por los docentes para redefinir el perfil de egreso.

HABILIDADES PSICOLÓGICAS DEL PSIC. EDUCATIVO EN AMG	HABILIDADES PEDAGÓGICAS DEL PSICÓLOGO EDUCATIVO EN AMG
<ol style="list-style-type: none"> <li>1.- Capacidad de reconocer, evaluar y manejar emociones</li> <li>2.- Habilidad para relacionarme empáticamente con el entorno</li> <li>3.- Dominio, aplicación, evaluación, interpretación e integración de evaluaciones psicométricas</li> <li>4.- Elaboración de diagnósticos.</li> <li>5.- Elaboración de proyectos basado en necesidades específicas e implementación (Familiares, sociales).</li> <li>6.- Diseño de talleres de Autoformación integral</li> <li>7.- Conocimiento de Estrategias alternativas de atención en el desarrollo humano.</li> <li>8.- Capacidad de respuesta ante las necesidades específicas por medio de las estrategias alternativas.</li> <li>9.- Capacidad de respuesta de atención con respecto a los diferentes enfoques, teorías, etc.</li> <li>10.- Manejo y mejoramiento de la dinámica familiar.</li> <li>11.- Diseño, aplicación e intervención de diversas entrevistas</li> <li>12.- Elaboración y aplicación de proyectos laborales</li> <li>13.- Diseño de talleres para el manejo de grupos.</li> <li>14.- Diseño de gabinetes de orientación vocacional</li> <li>15.- Manejo de habilidades comunicativas verbales/no verbales</li> <li>16. Diseño y mejoramiento de ambientes psicoeducativos</li> <li>17. Capacidad de análisis, prevención, aceptación de las situaciones actuales, sociales para su atención.</li> <li>18.- Manejo individual y grupal con NEE c/s discapacidad</li> <li>19.- Diseño, elaboración y aplicación de materiales educativos, didácticos según la atención o necesidad.</li> <li>20.- Diseñar/Rediseñar instrumentos de evaluación e intervención psicoeducativa.</li> <li>21. Técnicas de contención</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1.- Redacten diferentes tipos de documentos (informes, reportes, registros)</li> <li>2.- Habilidades de comunicación efectiva y asertiva.</li> <li>3.- Planeación de actividades de acuerdo al nivel educativo.</li> <li>4.- Conocimiento de planes y programa de la educación básica.</li> <li>5.- Identificación de problemáticas (personales, grupales, institucionales y socioculturales).</li> <li>6.- Diseñar propuestas de mejora (proyectos, programas, talleres, estrategias, etc.).</li> <li>7.- Aplicar estrategias para problemáticas concretas: NEE y NE.</li> <li>8.- Adecuaciones curriculares y de acceso de acuerdo a las necesidades que se presentan.</li> <li>9.- Elaboración de material didáctico para niños regulares y especiales.</li> <li>10.- Dominio de dinámicas, cantos, juegos grupales en educación básica.</li> <li>11.- Herramientas para el control de grupo.</li> <li>12.- Manejo y adaptación a la diversidad. Estilos de aprendizaje y enseñanza.</li> <li>13.- Estrategias didácticas (cómo enseñar)</li> <li>14.- Colabora y contribuye al apoyo de docentes.</li> <li>15.- Evaluación y valoración educativa.</li> <li>16.- Evaluación y atención a niños con diferentes discapacidades.</li> <li>17.- Manejo de conflictos en el aula para mediar situaciones problemáticas</li> <li>18.- Seguimiento pedagógico en contenidos (español-matemáticas) en educación básica Preparatoria. (cómo dar tutoría) Abordar las clases en base al enfoque por competencias. Educación de los adultos Construir valores</li> <li>19.- Conocimiento y aplicación de métodos de enseñanza-aprendizaje.</li> <li>20.- Creatividad e innovación en la aplicación de actividades.</li> <li>21.- Aplicación de Test pedagógicos.</li> <li>22.- Evaluación de la gestión en la escuela de los maestros-alumnos.</li> </ol>

### Anexo 7

Estructura que se siguió para redefinir las competencias del perfil de egreso según Tobón (2006)

Verbo de desempeño (Habilidad procedimental)	Objeto	Finalidad	Condición de calidad

### Anexo 8

#### PARTE DE LA ACTIVIDAD DOCENTE PARA INTEGRAR LAS COMPETENCIAS.

PROPUESTA GLOBAL DE LAS COMPETENCIAS SEGÚN ELENA CANO	ORGANIZADO DE LAS PROPUESTAS DE COMPETENCIAS SEGÚN SCRIVEN (1998) ANGULO (1999) PERRENOUD (2004) ANECA (2004) Agencia Nacional de Evaluación de la calidad y Acreditación que posee un documento. SIRVIÓ COMO GUÍA.	Orientación de las propuestas del psicólogo educativo, <b>tomando en cuenta</b> , las lecturas a nivel nacional e internacional, las competencias de Ateneo Metropolitano de Guadalajara (Nivel estatal) y las competencias según el consejo (nivel contextual).
COMPETENCIA GENERAL	COMPETENCIAS ESPECÍFICAS DEL DOCENTE	COMPETENCIAS ESPECÍFICAS DEL PSICÓLOGO EDUCATIVO.
	Desarrollo de los cursos y mejora	Establecer planes de acción para realizar la intervención.
	Selección y creación de materiales	Justificar la planeación y organización de los programas para que realice su trabajo con rigor metodológico.

**Anexo 9: Formato utilizado para articular el trabajo de los docentes y redefinir las competencias con el equipo directivo en el mes de agosto de 2014.**

PROPUESTA DE AMG	HABILIDADES DESDE AMG	HABILIDADES PSICOLÓGICAS DEL PSICÓLOGO EDUCATIVO DEL AMG DESDE LOS DOCENTES	HABILIDADES A NIVEL PEDAGÓGICO DESDE LOS DOCENTES
<p>Promover el cambio interior a través de la atención diversificada de necesidades educativo-formativas para lograr la adaptación social y equilibrada de las personas que atiende.</p>	<p>Atender las necesidades educativas especiales con o sin discapacidad.</p>	<p>Establecer planes de acción para realizar la intervención. Técnicas de contención.</p>	<p>Adecuaciones curriculares y de acceso de acuerdo a las necesidades que se presentan. Elaboración de material didáctico para niños regulares y especiales.</p>
<p><b>REDEFINICIÓN DE LA COMPETENCIA ESPECÍFICA POR LOS DOCENTES:</b>  Detectar problemáticas educativas para intervenir en la solución.  Establecer planes de acción para realizar la intervención.  Desarrollar el sentido de pertenencia en el salón de clases y en los espacios de convivencia laboral para potenciar la autoestima y crear círculos virtuosos.</p> <p><b>REDEFINICIÓN DE LA COMPETENCIA ESPECÍFICA POR LOS DIRECTIVOS:</b>  Detectar problemáticas educativas para intervenir en la solución.  Elaborar Adecuaciones curriculares y de acceso de acuerdo a las necesidades que se presentan para atender las necesidades educativas especiales con o sin discapacidad.  Generar planes de acción y de intervención a través de la atención diversificada de necesidades educativo-formativas para lograr la adaptación social y equilibrada de las personas que atiende.  Elaborar materiales didácticos para intervenir y atender a los niños regulares y especiales  Argumentar el sentido de pertenencia en el salón de clases y en los espacios de convivencia laboral para potenciar la autoestima y crear círculos virtuosos.</p>			

**FORMATO DE PLANEACIÓN ANTERIOR (Anexo 10)**

FECHAS	SESIONES	BLOQUE/CAMPO TEMA Y SUBTEMAS	PROPÓSITO	ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS	TIPO DE CONTENIDO (CONCEPTUALES, PROCEDIMENTALES Y ACTITUDINALES)	LECTURA PRINCIPAL Y/O RECURSOS	COMPETENCIA A FAVORECER DEL PERFIL DE EGRESO.

Anexo 11: Formato de planeación para el ciclo escolar 2014-2015

**COMPETENCIAS FUNDAMENTALES:** \_\_\_\_\_

**COMPETENCIA ESPECÍFICA:** \_\_\_\_\_

**Asignatura:** \_\_\_\_\_

**PRESENTACION DE LA ASIGNATURA** \_\_\_\_\_

**Desarrollar los distintos saberes, siguiendo los niveles taxonómicos.**

Conceptual (Saberes teóricos)	Procedimental (habilidades)	Actitudinal (valores y actitudes)

FECHAS	SESIONES	BLOQUE/ TEMA	APRENDIZAJES ESPERADOS	SECUENCIA DIDÁCTICA	TIPO DE CONTENIDO (CONCEPTUAL, PROCEDIMENTAL Y ACTITUDINAL)	PRODUCTO E INDICADORES DE LA EVALUACIÓN

Anexo 12

APORTES DE LOS DOCENTES PARA LA ELABORACIÓN DEL DOCUMENTO DEL PERFIL DEL SUPERVISOR DE PRÁCTICAS.

conocimientos	competencias	actitudes
<p>Conocer el perfil de egreso del acompañante. (3)</p> <p>Articulación de las asignaturas (3)</p> <p>Impulsar en el alumno las competencias en la práctica (Acompañar a través de un repaso razonablemente profundo de sus intereses, competencias, ideas y creencias en relación con el trabajo) (Observar el desarrollo evolutivo de las competencias profesionales para orientar y dar seguimiento).</p>	<p>Trabajo en equipo.</p> <p>Orientado a resultados (4) (Toma de decisiones, Promover el desempeño Análisis y resolución de problemas)</p> <p>Liderazgo (3) (Eficiente Elocuente)</p> <p>Adaptable al cambio (2) (Ser flexibles a las necesidades que se presenten)</p>	<p>Apoyo (Dedicarle un tiempo apropiado para una buena observación)</p> <p>Espíritu de Servicio (3) (Humildad, prudencia No tener favoritismo por nadie).</p> <p>Escucha atenta (2)</p> <p>Motivador (3)</p> <p>Empático (9) (Ser empático con los alumnos y con todo el personal de la institución que se va a visitar) (Tener siempre una actitud positiva) (Transmitir una comprensión genuina)</p> <p>Aceptación de los sentimientos y posturas.</p>

### Anexo 13

Una vez revisado el perfil del supervisor de prácticas, los docentes le anexaron las siguientes funciones.

- Abrir los espacios mediante oficios.
- Asistir al lugar de prácticas.
- Definir criterios de planeación.
- Elaborar y verificar cumplimiento de criterios establecidos por el colectivo docente.
- Planificar el trabajo realizado en el centro de prácticas.
- Mediar los conflictos entre alumno e institución.
- Comunicación con los directivos o coordinadores de la institución.
- Toma de decisiones respaldadas por el colectivo docente.
- Definir la responsabilidad del alumno en el centro de prácticas.
- Cuidar los centros de práctica que realmente funcionan.
- Trabajar la responsabilidad en los alumnos en los centros de práctica.
- Evaluar las actividades de práctica
- Dar aviso de las situaciones de práctica.
- Auto-evaluar las funciones del supervisor.
- Dar seguimiento a los alumnos respecto a las habilidades a desarrollar.
- Reporte de avances del alumno para la retroalimentación.
- Elaborar en el transcurso del semestre una guía didáctica.

Anexo 14: Muestra del primer semestre de las competencias específicas redefinidas.

En una junta realizada en agosto de 2014, se redefinió el perfil de egreso y aspectos a trabajar en las prácticas. Quedó pendiente la definición de las competencias de las prácticas y se anexó una asignatura de análisis de la práctica que antes no existía por sugerencia de alumnos, docentes y supervisores de práctica.

LICENCIATURA EN PSICOLOGÍA EDUCATIVA AGOSTO 14 – ENERO 15				
PRIMER SEMESTRE	CVE	H/C	T/M DOCENTE	T/V DOCENTE
TALLER DE DES. DE HAB. PARA LA COM. Y RECUP. DE LA INF. I	LPE-11	4	Manejar las tecnologías de información de manera responsable, para favorecer la comunicación. Aplicar las TIC para apoyar su trabajo profesional. Elaborar diferentes textos (informes, reportes académicos) para vincularse adecuadamente con sus interlocutores.	
DESARROLLO INTEGRAL DE LOS NIÑOS Y LOS ADOLESCENTES	LPE-12	4	Diferenciar las principales teorías psicológicas acerca del desarrollo en la infancia y la adolescencia, para intervenir de manera integral.	
APORTES DE LA PSICOLOGÍA A LA EDUCACIÓN I	LPE-13	3	Formular hipótesis con respecto a los diferentes enfoques y teorías psicológicas, para atender los distintos fenómenos educativos.	
FUNCIÓN SOCIAL DE LA EDUCACIÓN (IDEAL,FILOS)	LPE-14	2	Reflexionar la función social del psicólogo educativo para conocer su papel en el proceso educativo.	
PROPÓSITOS Y CONTENIDOS DE LA EDUCACIÓN PREESCOLAR	LPE-15	3	Diseñar actividades para atender las necesidades psico educativas de los niños que cursan la educación preescolar, tomando en cuenta sus diferencias individuales. Crear materiales didácticos, para la atención o necesidad educativo-formativas de los niños que cursan la educación preescolar, a través de la aplicación de dinámicas, cantos y juegos grupales.	

SITUACIÓN EDUCATIVA ACTUAL	LPE-16	2	Reflexionar sobre los principales retos de la educación básica, en lo relativo a cobertura, calidad, equidad y pertinencia tomando en cuenta las manifestaciones regionales, estatales, y específicas de cada institución, para proponer alternativas de solución psicoeducativa.
OBSERVACIÓN Y ANÁLISIS DEL CONTEXTO SOCIAL Y EDUCATIVO	LPE-19	4	Detectar las condiciones y circunstancias en que se desarrolla el aprendizaje de los alumnos al visitar escuelas en diferentes contextos sociales, para proponer acciones psicoeducativas de mejora.
ANÁLISIS DE LA PRÁCTICA		2	No se ha definido la competencia.
MARTES DE PRÁCTICA		6	Observación participante. Actividades de diagnóstico. Diario de prácticas. Observar el contexto institucional. Reconocer las diferencias psicológicas. Detectar cómo se da las condiciones de aprendizaje. Dinámicas de integración. EN QUÉ NIVEL PRACTICAR: En el nivel de preescolar en diferentes contextos.

## Anexo 15

### EJEMPLO DE PLANEACIÓN DE “COMPETENCIAS BÁSICAS PARA LA DOCENCIA II”

#### 5º Semestre Turno vespertino

##### Presentación de la asignatura.

Esta asignatura corresponde al Eje *Educación, Atención diversificada y Diseño de propuestas* el cual pretende, de acuerdo con el Plan de Estudios 2009 de la Licenciatura en Psicología Educativa, que “el psicólogo educativo [comprenda] el comportamiento de los sujetos que aprenden y [sea] capaz de trabajar con el colectivo docente de los distintos niveles educativos que conforman la educación básica por el conocimiento que tiene de las competencias básicas de la docencia y de la atención educativa diversificada, ya que diseña y aplica propuestas psicoeducativas acordes a las diferencias individuales de los niños y los jóvenes con los que trabaja”, sin buscar con ello la sustitución de “las labores [propias] del profesor, más bien [trabajar junto a] él aportando sus saberes específicos y conjuntando esfuerzos para educar de manera integral a los niños y jóvenes tanto en el aula regular como en la educación especial, debido a su capacidad para atender las necesidades educativas especiales asociadas a la discapacidad o las que son resultado de otras situaciones” (p. 22). Esta asignatura cuenta con otras dos que le complementan y dan seguimiento: una le antecede (Competencias I) y otra continúa (Competencias III).

##### Competencias fundamentales.

“Percepción objetiva y capacidad de respuesta ante las necesidades educativo-formativas de los niños y jóvenes que cursan la educación básica, tomando en cuenta sus diferencias individuales; en relación al proceso de enseñanza aprendizaje se favorece la progresión de los aprendizajes requeridos y el diseño de estrategias para el mejoramiento de las prácticas de enseñanza”.

“Habilidades intelectuales fundamentadas en el pensamiento crítico que favorezcan la armonía entre los aprendizajes conceptuales, procedimentales y actitudinales; gusto por investigar para mejorar sus competencias como psicólogo educativo (compartiendo siempre), y compartir sus hallazgos y conocimientos a través de la docencia”.

##### Competencia específica.

Diseñar y planear talleres, cursos, ponencias, asignaturas, determinando los propósitos básicos de la enseñanza, los contenidos pertinentes, así como los métodos, técnicas y evaluación de la enseñanza en base al enfoque por competencias, para el mejoramiento de las prácticas de enseñanza; en el ámbito académico, con base a Sergio Tobón, Mario de Miguel Díaz y Julio Pimienta.

Programación de los contenidos: conceptual, procedimental y actitudinal. Realizada por los docentes que dan la misma asignatura, en el turno matutino y vespertino durante el mes de septiembre de 2014.

Conocimientos (saber). Conceptual	Habilidades (saber hacer). Procedimental	Actitudes y valores (saber ser). Actitudinal
<p>¿Cómo formar en competencias si los docentes no han sido formados así?</p> <p>Métodos de enseñanza: expositivo o magistral, análisis de casos, aprendizaje basado en problemas, aprendizaje orientado a proyectos, aprendizaje cooperativo.</p> <p>Técnicas didácticas centradas en el profesor (clase expositiva), centradas en el estudiante (tutoría entre pares), centradas en el grupo (taller, foro, corrillo, Phillips 66).</p> <p>ESTILOS DE APRENDIZAJE*</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Describir el término “competencia” y las implicaciones del enfoque educativo por competencias, de acuerdo con Julio Pimienta.</li> <li>• Listar las competencias docentes según Sergio Tobón y Phillipe Perrenoud.</li> <li>• Reconocer algunos métodos y técnicas de enseñanza (en los docentes de la institución educativa a estudiar).</li> <li>• Contrastar la teoría del enfoque por competencias con la realidad de la institución educativa a estudiar.</li> <li>• Comparar las competencias docentes con el desempeño de los profesores de dicha institución.</li> <li>• Explicar algunos métodos y técnicas de enseñanza (que utilizan los docentes de dicho centro educativo).</li> <li>• Delinear las competencias que requieren desarrollar los profesores del centro educativo.</li> <li>• Implementar algunos métodos y técnicas de enseñanza en las aulas de la institución educativa.</li> <li>• Estructurar jerárquicamente, las competencias detectadas que requieren desarrollar los docentes de la institución estudiada.</li> <li>• Diferenciar los métodos y técnicas de enseñanza.</li> <li>• Formular hipótesis de intervención con los docentes.</li> <li>• Recomendar algunos métodos y técnicas de enseñanza para el trabajo en el aula.</li> <li>• Diseñar un taller de actualización para los docentes de la institución educativa (sobre competencias o métodos y técnicas de enseñanza).</li> </ul>	<p>Respetar el trabajo de los docentes de la institución educativa.</p> <p>Valorar la labor y competencias de los docentes de la institución.</p> <p>Colaborar con los docentes en el trabajo áulico.</p> <p>Compartir con los compañeros de clase sus hallazgos.</p> <p>Asumir el compromiso con la mejora de la docencia.</p> <p>Participar en la elaboración del taller.</p> <p>Colaborar con los compañeros de clase en la realización del taller.</p>

Evaluación: Se evaluará conforme a rúbricas, partiendo de los ejemplos extraídos de Frida Díaz-Barriga (2006)

