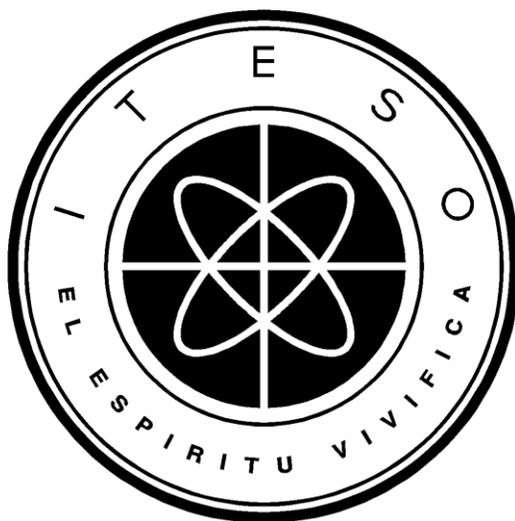


# INSTITUTO TECNOLÓGICO Y DE ESTUDIOS SUPERIORES DE OCCIDENTE

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



### TESIS

#### **GESTIÓN PARA EL CAMBIO DE LA CULTURA DOCENTE A PARTIR DEL PROCESO DE LA PLANEACIÓN DIDÁCTICA.**

QUE PARA OBTENER EL GRADO DE:  
MAESTRÍA EN GESTIÓN DIRECTIVA DE INSTITUCIONES EDUCATIVAS

PRESENTA:

Alejandro Frías López  
Humberto José Núñez Manzano

ASESOR:

Mtra. Ana Paula García Ruiz Velasco

Tlaquepaque, Jalisco, Marzo del 2012

# ÍNDICE

Introducción .....	6
Capítulo I:	
Contextualización del centro y del problema.....	8
1.1 Características de la institución u organización. ....	8
1.2 Misión y visión.....	9
1.3 El equipo de trabajo. ....	9
1.4 Características de la población. ....	10
1.5 Planteamiento descriptivo de la situación problema. ....	12
Capítulo II:	
Diagnóstico .....	15
2.1 Objetivo del capítulo.....	15
2.2 Noción de diagnóstico.....	15
2.3 Objetivos del diagnóstico. ....	17
2.4 Enfoque metodológico. ....	18
2.5 Diseño metodológico.....	18
2.5.1 Situaciones, ámbitos y sujetos implicados en el diagnóstico. ....	19
2.5.2 Fuentes de información.....	20
2.5.3 Selección y justificación de instrumentos y mecanismos de recolección. ....	20
2.5.4 Delimitación de la muestra. ....	21
2.6 Diseño de instrumentos para recuperación de información.....	21
2.7 Plan de aplicación de instrumentos de recolección de información.....	22
2.7.1 Argumentación de la confiabilidad y validez de la información. ....	23
2.8 Descripción del proceso de análisis y sistematización.....	24

2.8.1 Instrumentos utilizados para la sistematización.....	25
2.8.2 Categorías generadas a partir de la teoría. ....	26
2.8.3 Categorías generadas a partir del análisis de información .....	27
2.9 Resultados .....	29
2.9.1 Desempeño docente: .....	29
2.9.2 Perfil y responsabilidades del docente .....	32
2.9.3 Planeación didáctica .....	39
2.10 Definición del problema a intervenir.....	44

### Capítulo III:

Fundamentación teórica de las acciones de intervención .....	46
3.1 Propósito del capítulo.....	46
3.2 Relevancia de la profesión docente. ....	46
3.3 Desempeño docente. ....	48
3.3.1 Propósito y funciones del desempeño docente. ....	49
3.3.2 Habilidades y competencias para un buen desempeño docente. ....	52
3.3.3 Perfil profesional del desempeño docente.....	53
3.3.4 Evaluación del desempeño docente.....	54
3.4 Planeación didáctica. ....	56
3.4.1 Ventajas de la planeación didáctica. ....	58
3.4.2 Sustentos de la planeación didáctica. ....	59
3.4.3 Elementos de la planeación didáctica. ....	60
3.5 Reflexión y transformación de la práctica docente.....	64
3.6 Acompañamiento colaborativo.....	66
3.7 Compromiso docente.....	68

## Capítulo IV:

Diseño de la estrategia de intervención .....	70
4.1 Objetivo del capítulo.....	70
4.2 Objetivo de la intervención.....	70
4.3 Líneas de acción y sus propósitos.....	71
4.4 Metodología de la intervención.....	71
4.5 Plan de acción.....	76
4.5.1. Línea de acción 1, reflexión y análisis de la práctica docente.....	77
4.5.2. Línea de acción 2, promover el trabajo colectivo entre el cuerpo docente de la institución.....	84
4.6 Indicadores de logro.....	94
4.6.1 Definiciones comunes .....	94
4.6.2 Dominio de planes y programas.....	95
4.6.3 Planeaciones didácticas.....	95
4.6.4 Respuesta al proceso de intervención.....	96

## Capítulo V:

Resultados .....	97
5.1 Objetivo del capítulo.....	97
5.2 Descripción general de los resultados de la intervención implementada.....	97
5.3 Criterios de evaluación del proceso de intervención.....	99
5.3.1 Definiciones comunes.....	99
5.3.2 Dominio de planes y programas.....	102
5.3.3 Planeaciones didácticas.....	102
5.3.4 Respuesta al proceso de intervención.....	106
5.4 Resultados del proceso de mejora en relación al objetivo de intervención.....	107

Capítulo VI:

Conclusiones ..... 108

Referencias Bibliográficas ..... 111

Anexos ..... 115

## Introducción

El presente proyecto de intervención constituye una propuesta de gestión directiva que busca favorecer el cambio de cultura en la función docente, específicamente en relación a la planeación didáctica, está orientado a fortalecer el desempeño docente a través de un proceso personal y colaborativo de trabajo colegiado entre los miembros del equipo docente, con la finalidad de mejorar la calidad de la educación en este centro.

Este trabajo es desarrollado por el coordinador escolar de la institución quién está en contacto continuo con los docentes desde hace dos años y quién ha vivido la problemática institucional desde su incorporación a esta. Desde esta perspectiva de gestión educativa y dado que los actores mencionados están relacionados e involucrados entre sí, la coordinación escolar es quien ha sido autorizada por las autoridades para elaborar la propuesta de atención a la problemática que experimenta la institución.

La metodología empleada es la de intervención educativa, que de manera inductiva permitirá entender la problemática dentro del contexto y la vida real. Esta nos permite, reconocer al sujeto en relación con el contexto y la dinámica de la interacción social, construir categorías más adecuadas para el análisis y la integración del diagnóstico, de modo tal que la intervención desde la perspectiva de la gestión, responda a las necesidades específicas del centro.

El trabajo está estructurado en cinco capítulos conformados de la siguiente manera:

**Contextualización del centro y del problema.** Este capítulo tiene como propósito dar a conocer el contexto y dinámica de la institución escolar para situar la problemática que vive actualmente.

**Diagnóstico de la situación problema.** Este capítulo presenta la metodología utilizada para elaborar el diagnóstico: enfoque, técnicas, e instrumentos para la recolección de la información, sistematización de los datos, análisis de la información e integración de los resultados, de modo tal que nos permitan delimitar la situación y objeto de intervención.

**Fundamentación teórica de las acciones de intervención.** Este capítulo ofrece una aproximación teórica en torno a la situación problema, los planteamientos conceptuales y enfoques modelos o estrategias que permiten comprenderlo y abordarlo en la intervención.

El capítulo de **diseño y descripción de la estrategia de intervención**, tiene como propósito explicar la estrategia mediante la cual se atenderá la problemática diagnosticada, presenta la planeación de las fases de aplicación, describe las actividades, los recursos y los participantes. Cronograma de actividades. Instrumentos para documentar, dar seguimiento y sistematizar el proceso. Construcción de indicadores de logro.

**Informe de resultados.** Este capítulo tiene como propósito la descripción de la mejora con evidencias con base en los indicadores de logro. Se mencionan también las limitaciones y dificultades encontradas en el proceso de intervención

Para finalizar se hace referencia a las conclusiones y reflexión de los resultados y aprendizajes en torno a la gestión.

## Capítulo I

### Contextualización del centro y del problema

En este capítulo se presenta el contexto institucional de la secundaria en la que se realizó el proceso de intervención. En él se describen las características generales de la institución y se plantean aquellas situaciones que permitieron problematizar la realidad institucional.

#### 1.1 Características de la institución u organización.

La escuela secundaria perteneciente al sistema público estatal fue fundada en el año de 1985; se encuentra ubicada al sureste de la ciudad de Guadalajara, Jal., en la colonia Miravalle, colinda con el cerro del cuatro y se encuentra en medio de los límites de los Municipios de Guadalajara y Tlaquepaque.

Geográficamente está rodeada de terrenos baldíos, una característica socioeconómica de la zona es que las colonias son habitadas por familias de clase media baja.

Las instalaciones de la institución son amplias y cuenta con los espacios físicos necesarios, como lo son once aulas, dos laboratorios de ciencias, un taller de dibujo, un taller de mecanografía, un taller de computación, una sala de consulta tecnológica un taller de matemáticas, un salón de inglés, canchas deportivas, dos patios amplios y una biblioteca. A pesar de que la escuela cuenta con los recursos humanos, las instalaciones y medios necesarios para recibir y atender una gran cantidad de alumnos este centro educativo se encuentra en una crisis de población escolar; anteriormente los grupos eran de 40 alumnos y estos se han reducido considerablemente, motivo que ha obligado a las autoridades correspondientes a cerrar grupos.

## **1.2 Misión y visión**

La misión y visión de la institución distan mucho de la realidad ya que gran parte de los propósitos y valores mencionados no se viven ni se propician en la cotidianidad escolar, como podrá apreciarse a lo largo de la descripción del contexto.

La Misión de la institución se ha planteado de la siguiente manera:

Brindar una educación de calidad en el nivel secundaria que permita al alumnado adquirir conocimientos para que desarrolle habilidades y manifieste actitudes y valores que lo lleven a integrarse a la vida social de manera responsable. (Proyecto escolar 2011-2012).

La Visión, presenta el escenario futuro, es decir la proyección de lo que se espera se convierta la institución, ésta ha sido planteada de la siguiente manera:

Conjuntar los esfuerzos de la comunidad educativa para brindar una educación integral formadora de alumnos capaces de convivir y resolver problemas en cualquier contexto y de esta manera consolidarnos en nuestro entorno como una institución de prestigio que satisfaga plenamente a los alumnos, padres de familia y sociedad en general, y así elevar la demanda escolar. (Proyecto escolar 2011-2012).

## **1.3 El equipo de trabajo.**

Los trabajadores de la escuela son cuarenta; un director, un subdirector, cuatro secretarías, tres prefectos, tres intendentes, dos tecnólogos, un coordinador y veinticinco profesores. Con respecto a los docentes, quince de ellos tienen estudios de licenciatura y la mayoría sin titulación; sólo ocho tienen estudios de maestría y dos estudios de bachillerato o carrera técnica. Cabe mencionar que un buen número de ellos no tienen estudios en pedagogía, sus estudios son de carreras afines a la asignatura que imparten, como odontología, ingeniería, arte, etc.

Por la experiencia que se tiene con el equipo de trabajo, se detecta mucha apatía y falta de compromiso del personal hacia la escuela, principalmente de los docentes, quienes constantemente llegan tarde a dar sus clases, en ocasiones faltan sin avisar y no dejan actividades para los alumnos. Entre clase y clase no entran a tiempo a sus grupos, lo cual produce una indisciplina muy grande. Los docentes continúan con sus prácticas tradicionalistas, hay falta de planeación didáctica, y se observa desconocimiento del manejo de medios y materiales de apoyo didáctico, poco interés por prepararse y capacitarse, así como la baja asistencia a los cursos que promueve la SEP fuera de la institución. Gran parte de estos docentes tiene más de diez años en la institución por lo que no existe rotación de personal.

Por otra parte, debido al constante cambio que se genera en la dirección escolar, promovido por las autoridades correspondientes e intereses personales de los mismos directores, quedan inconclusos los proyectos implementados por el director saliente o en su caso el nuevo director deja a un lado esos proyectos y según su estilo o costumbres de dirigir implementa sus ideas.

#### **1.4 Características de la población.**

Anteriormente la población escolar era de 12 grupos con 40 alumnos cada uno, estos fueron reduciendo hasta que quedar en 9 grupos, 3 de primero, 3 de segundo y 3 de tercero; en el ciclo escolar 2010-2011 se tuvo una población regular de 197 alumnos repartidos en los nueve grupos y en el ciclo escolar 2011-2012 se cuenta con una población escolar de 170 alumnos, los cuales están repartidos en nueve grupos de 15 a 20 alumnos aproximadamente.

Las edades de los alumnos van de los 12 a 16 años, éstos pertenecen a un nivel socioeconómico medio bajo. La mayoría de las familias de los alumnos son disfuncionales; con problemas de padres divorciados, drogadictos, alcohólicos, presos, madres solteras y con estudios máximos de secundaria.

El nivel socioeconómico y cultural nos indica un escenario muy característico de esta comunidad que está marcado por el bajo nivel de estudios de los padres. (Proyecto escolar 2007-2008).

- Nivel profesional (licenciatura) ----- 9 %
- Nivel bachillerato (preparatoria) -----19 %
- Nivel secundaria -----51 %
- Nivel primaria -----18 %
- Analfabetismo ----- 3 %

Las ocupaciones predominantes son las pertenecientes a algún oficio como lo es de albañil, obrero y aseo de casas.

Si bien es cierto, que un nivel académico bajo no es certidumbre de pobreza, tampoco el nivel más alto garantiza bienestar; existen parejas de profesionales que laboran en trabajos de bajo perfil salarial. Los ingresos económicos promedio de la población de esta zona en su conjunto familiar no rebasan los cuatro salarios mínimos, generalmente no utilizados para satisfacer de manera eficiente las necesidades básicas de la familia. (Proyecto escolar 2007-2008).

Lo anterior ha generado la necesidad de que las familias incorporen más miembros a actividades productivas, favoreciendo de esta manera el fenómeno de la desintegración y disfuncionalidad familiar. En la mayoría de los casos, ambos padres trabajan para cubrir las necesidades económicas de los alumnos; quienes a su vez, permanecen en casa al cuidado de hermanos mayores, y/o bien cuidando a sus hermanos menores, en el mejor de los casos.

Las condiciones de vida asociadas al nivel económico y estilo de vida, generan escenarios de aprendizaje, desfavorables, teniendo así una calificación general promedio de 7. La falta de presencia parental en casa, reduce las horas de convivencia familiar y la posibilidad de ejercer supervisión y apoyo en el proceso

educativo, observándose la siguiente constante: detrás de un alumno reprobado reiterativo, hay una familia disfuncional con problemas muy graves.

Las actividades favoritas de nuestros alumnos, son aquellas que se desarrollan fuera del aula, tienen que ver con actividad física, gustan además de recibir lecciones que no les implique el escribir y ejercicio mental, se motivan cuando se les cambia de lugar y pueden reunirse con su “barrio” en equipos donde puedan tener libertad de expresión. Prefieren los estímulos visuales a los auditivos.

La calle es el refugio emocional de muchos de los estudiantes del plantel, quienes pasan fuera de casa horas en compañía de sus amigos. El ocio y mirar la televisión son el entretenimiento familiar por excelencia. En estas comunidades, no resulta raro encontrar de tres a cuatro televisiones por familia, sobre todo en las que se comparte la casa habitación con otra familia. Al parecer el número de televisiones y teléfonos celulares establecen el status de bienestar y posición de las personas. (Proyecto escolar 2007-2008).

### **1.5 Planteamiento descriptivo de la situación problema.**

Hace cuatro años aproximadamente (2007), se presentó un problema de poderes entre la directora que en ese entonces estaba al frente de la escuela, quien tenía menos de un año de haber llegado a dirigir, y un grupo de profesores que se oponían a ella y a su trabajo.

A partir de esta situación, estos profesores empezaron a faltar mucho, a criticar el trabajo de otros docentes delante de los alumnos, a provocar discusiones en los pasillos entre maestros, a hablar con los padres de familia pidiendo su apoyo en contra de la dirección, a poner en el periódico desplegados hablando mal de la escuela y de supuestos situaciones que sucedían dentro de ella.

Esta fricción fue provocando desánimo y falta de compromiso hacia la escuela principalmente por parte de los docentes; la mayoría de los que hasta la fecha permanecen en la escuela mantienen una actitud apática y sin compromiso ante el

trabajo escolar. Toda esta situación fue evidentemente externada ante la comunidad, misma que ha ido considerando a nuestra escuela como última opción para que sus hijos ingresen; las consecuencias desde entonces han sido la baja de estudiantes, poca inscripción y por lo tanto, una disminución de población escolar.

En octubre del 2009, un mes después de que la directora fuera destituida de su cargo por las autoridades educativas y el SNTE (Sindicato Nacional de trabajadores de la Educación), asignaron a un director encargado, mismo que empezó a poner orden en muchos aspectos, tanto administrativos como académicos y con quien se notaron cambios en la institución para bien. Sin embargo, todo ese ciclo escolar 2009-2010 hubo una inestabilidad por la transferencia a otros centros del personal administrativo y docente, lo que también provocó en los alumnos mucho descontrol por el constante cambio de profesores.

Con respecto al director, éste fue movido a otro centro escolar en diciembre de 2010 y fue hasta febrero del 2011 que asignaron al director que actualmente está al frente de la escuela.

A pesar de tantas situaciones vividas y recomendaciones hechas por las autoridades educativas a los docentes, sigue notándose falta de compromiso, continúan las llegadas tarde, las inasistencias, las faltas de planeación, la ausencia de interés por la superación y preparación.

Los padres de familia con respecto a esta situación exponen sus demandas y expectativas en las juntas bimestrales a las que son convocados; éstas hacen referencia a que algunos maestros no enseñan bien, que faltan mucho, que llegan tarde, que tratan mal a sus hijos y les faltan al respeto, que les gustaría que hubiera mayor exigencia y más disciplina en la escuela.

Por otra parte es importante mencionar que se han estado realizado pequeñas mejoras en la organización de la escuela, por ejemplo, en enero del 2010 se comisionó a un docente a la coordinación académica, quien ha estado

implementando algunas propuestas y estrategias con los maestros, alumnos y padres de familia, entre ellas, reuniones mensuales de academia, entrevistas con padres de familia, seguimiento a alumnos reprobados y canalización a atención psicológica, reuniones bimestrales con todo el personal docente y de apoyo, entre otras.

Sin duda alguna, la problemática actual de la institución surge de la parte medular que son los docentes y que se ve reflejada en las prácticas cotidianas dentro de la escuela y que por consecuencia es externada a la comunidad. Claro está que los docentes son los que directamente abordan los procesos educativos dentro y fuera del aula, son la pieza clave en una institución y en la medida que ellos se preparen, cuenten con mejores herramientas, mejoren sus prácticas y sobre todo muestren mayor compromiso y disposición en su desempeño, se mejorará la organización institucional a través del trabajo en equipo y la comunicación entre sus miembros, generando así un cambio en muchos otros componentes del currículo institucional y por lo tanto en una educación de más calidad que pueda cambiar la actual realidad del centro educativo, aún cuando no haya una dirección presente.

Con base en lo anterior, se ha identificado que existen varios factores que están favoreciendo o dificultando el desempeño docente, por un lado, las características e historia de la institución, y por otro, el perfil y la formación profesional de los docentes. Esto hace pensar que la problemática de baja calidad educativa está directamente relacionada con el desempeño del docente. En este sentido es importante identificar qué factores favorecen o dificultan el desempeño docente desde la perspectiva del proceso de enseñanza aprendizaje.

## Capítulo II

### Diagnóstico

#### 2.1 Objetivo del capítulo.

Este capítulo tiene como propósito presentar la descripción y el análisis de la situación problema, de tal forma que permita delimitar la situación y objeto de intervención.

En él se presenta la metodología utilizada en la elaboración del diagnóstico, la cual incluye elementos como son: enfoque, técnicas e instrumentos para la recolección de la información, sistematización de los datos, análisis de la información e integración de los resultados.

#### 2.2 Noción de diagnóstico.

La evaluación durante mucho tiempo se ha tomado como sinónimo de medición, sin embargo, últimamente su significado ha cambiado y hoy en día es considerada como un proceso de gran trascendencia para saber qué se ha hecho y logrado, dónde estamos y hacia dónde queremos seguir.

Hablar de diagnóstico implica hablar de evaluación, debido a que está es una evaluación que se realiza al iniciar una intervención, permite describir, valorar y precisar de manera objetiva las características de la problemática, esto ayudará a contar con un referente que muestre clara y objetivamente la realidad antes de realizar la intervención.

Cuando no existe un buen diagnóstico desde el inicio de la intervención, la evaluación posterior presentará dificultades, pues no se tienen parámetros que

permitan realizar una comparación de lo que cambió, la manera en que se realizó la transformación y el impacto.

En la intervención de programas o proyectos, la evaluación juega un papel importante y en este sentido podemos decir que:

“Entendemos por evaluación de programas o proyectos sociales una actividad programada de reflexión sobre la acción, basada en procedimientos sistemáticos de recolección, análisis e interpretación de información, con la finalidad de emitir juicios valorativos fundamentados y comunicables sobre las actividades, resultados e impactos de esos proyectos o programas, y formular recomendaciones para tomar decisiones que permitan ajustar la acción presente y mejorar la acción futura”. (Nirenberg, 2000:32)

Por otra parte, Ma. Antonia Casanova (1999), reconoce dos definiciones de evaluación, aunque el concepto que resalta, predica que la evaluación aplicada a la enseñanza y al aprendizaje consiste en un proceso sistemático y riguroso de recolección de datos, incorporado al proceso educativo desde su comienzo, de manera que sea posible disponer de información continua y significativa para conocer la situación, formar juicios de valor con respecto a ella y tomar decisiones adecuadas para proseguir la actividad educativa mejorándola progresivamente. El gestor tendrá entonces como primera acción de evaluar, la de discernir los métodos para obtener la información que sea materia prima de la evaluación.

Como se puede apreciar en ambas conceptualizaciones los resultados del proceso de evaluación implican reconocer qué modificaciones en lo que se ha estado haciendo es necesario realizar, de ellos surge la necesidad de implementar nuevas acciones en los programas o proyectos de la institución.

Es decir, todo directivo debe realizar una retroalimentación continua y un reconocimiento constante de la realidad institucional, y tomar los resultados como referente para programar acciones en tiempo y forma, considerando para ello los recursos disponibles. Retomando a Nirenberg, se puede afirmar que:

“En tal sentido, un programa o proyecto puede ser visto como la puesta a prueba de estrategias o metodologías innovadoras de intervención para la transformación, las que si luego de evaluadas demuestran ser eficaces, podrán ser replicadas en otros contextos, en circunstancias o condiciones similares, o bien con las adaptaciones que convengan”. (2000:44).

Sin duda alguna, todo proyecto debe estar previamente planeado, para ello es necesario estar conscientes de donde partimos, donde estamos; el diagnóstico nos permitirá reconocer con claridad y certeza la situación problemática que buscaremos resolver mediante nuestra intervención.

“Una forma -no la única- en que pueden operarse cambios de manera no cruenta es a través del diseño de programas y proyectos que partan de describir una realidad - diagnóstico-, para luego identificar las disconformidades -problemas-, y de allí inferir qué queremos modificar -objetivos-, lo cual es lo mismo que pensar en las transformaciones que esperamos obtener -resultados-, para lo que se requiere el diseño de una estrategia para operar el cambio, que se traduce en un plan de trabajo -actividades- ubicado en el tiempo -cronograma- y asociado a los insumos -recursos humanos, materiales y financieros- requeridos para llevar a cabo las acciones”. (Nirenberg, 2000:43).

Con lo anterior, queda claro, que antes de realizar un proyecto se requiere hacer un diagnóstico, esto implica que como gestor, cuando se requiere intervenir alguna situación, previamente se debe dar a la tarea de recolectar datos que permitan establecer un diagnóstico confiable y a su vez, poder generar propuestas apropiadas para la resolución del mismo evento, ya sea evaluativo o de implementación.

### **2.3 Objetivos del diagnóstico.**

Al hacer el primer acercamiento a la realidad de la escuela secundaria técnica se identificó que existe una falta de compromiso del cuerpo docente con el proceso enseñanza aprendizaje y la institución. Las características y vida cotidiana de la

institución, permiten reconocer y cuestionar si los docentes tienen claridad de cuál es su función, si se sienten identificados con la institución y si consideran que son importantes en el proceso de formación de sus alumnos.

La falta de compromiso que se percibe, se ve reflejada en la falta de cumplimiento de las responsabilidades con la institución que tienen algunos docentes, quienes además en reuniones de academia o reuniones generales han expresado que se sienten inseguros en relación a las habilidades y competencias necesarias al desempeño de la práctica docente. Con la intención de clarificar las causas y situación actual que se tiene en relación al desempeño docente, se ha planteado como objetivo del diagnóstico:

- Identificar qué factores favorecen o dificultan el desempeño docente desde la perspectiva del proceso de enseñanza aprendizaje.

#### **2.4 Enfoque metodológico.**

Para realizar el diagnóstico, se consideró como enfoque la perspectiva interpretativa, ya que el objetivo al acercarse a la realidad es comprender, interpretar y descubrir los significados de la interacción entre el sujeto y objeto.

Con respecto a lo anterior Martínez Mediano (Citado por Lukas, Mújica, J.F., Karlos Santiago Etxebarria, 2004:29), comenta que “La finalidad de la investigación educativa bajo este prisma es la comprensión de los fenómenos educativos a través del análisis profundo de las percepciones e interpretaciones de los sujetos intervinientes en las diversas situaciones”, en este sentido el proceso se realizó de manera inductiva y descriptiva, considerando el tiempo y lugar en cual se llevará a cabo la intervención.

#### **2.5 Diseño metodológico.**

El diseño metodológico presenta la descripción clara y concisa de los cómo y con quiénes se desarrollará el proceso de diagnóstico, considerando para ello la

selección de sujetos, fuentes de información e instrumentos de aplicación, posteriormente se delimitó una muestra, se diseñaron y aplicaron instrumentos de recolección y finalmente, se realizó un análisis y sistematización de datos que nos ayudaron a generar los resultados. Este proceso se ilustra en el siguiente esquema.

Ilustración 1: Proceso de diagnóstico



### 2.5.1 Situaciones, ámbitos y sujetos implicados en el diagnóstico.

El diseño metodológico considera el reconocer a los sujetos implicados en la situación a evaluar, tanto aquellos que se relacionan con el contexto como los que están vinculados en la dinámica social sobre la cual se realice el diagnóstico.

En este caso el ámbito sobre el cual se desarrolla el diagnóstico es meramente didáctico-pedagógico y enfocado específicamente a las situaciones del desempeño de la práctica docente; por tal motivo los implicados son el coordinador académico de la institución y los docentes, quienes nos brindarán la información

sobre las características de su desempeño y la razón por la cual se está cumpliendo o no con las funciones.

### **2.5.2 Fuentes de información.**

Las fuentes de información de donde se obtuvieron los datos para el diagnóstico se identifican en dos categorías:

- Personales o directas: Coordinador académico y docentes. En este primer grupo se buscó obtener información que, desde las experiencias propias del grupo, nos aportaran datos sobre el desempeño docente en la institución.
- Documentales (registros): actas de reuniones de academia, minutas de reuniones generales, autoevaluación docente, planeación didáctica. Con los registros se realizó un análisis de los datos que los documentos pueden aportar sobre el seguimiento e historia del desempeño docente en la institución.

### **2.5.3 Selección y justificación de instrumentos y mecanismos de recolección.**

Una vez definidas las fuentes de información, se procedió a definir y diseñar los instrumentos pertinentes para la recolección de la información; los cuáles se aplicaron de tal manera que no se afectara el entorno natural escolar, permitiendo así, obtener un diagnóstico más cercano a la realidad. Estos instrumentos son:

- **La entrevista semiestructurada.** El objetivo de este instrumento es recolectar de manera directa información sobre las prácticas docentes que se realizan cotidianamente en la institución educativa.
- **La encuesta.** El objetivo de este instrumento es recolectar información de un mayor número de personas a través de un conjunto de reactivos formulados estructuradamente sobre el desempeño de los docentes.

Además de los instrumentos anteriores, se recurrió al ***análisis documental***, como mecanismo de recolección de información. El objetivo de éste es facilitar la descripción y representación de los datos que arrojan los diferentes documentos unificadamente.

La aplicación de los instrumentos y el análisis documental, se realizó con la finalidad de comprender, interpretar y descubrir simultáneamente las variables que ayudaron a realizar la intervención.

#### **2.5.4 Delimitación de la muestra.**

La delimitación de la muestra, considera al universo o población total de docentes que laboran en la institución en el turno matutino, esto con la finalidad de profundizar en ciertos aspectos de la institución educativa y disminuir el margen de error de los resultados. Además que la población es relativamente pequeña y muy significativa, está integrada por 25 docentes, a los cuales se les aplicó la encuesta y a una muestra de 8 de ellos que representan el 33 % de la población se les realizó la entrevista.

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

Los instrumentos diseñados para recuperar la información de las diferentes fuentes se han realizado con base en el objetivo planteado en el diagnóstico. La fuente de información son los docentes, a quienes se les aplicó la encuesta y la entrevista, consideradas como instrumentos de recolección de información de las habilidades y capacidades didáctico-pedagógicas; el análisis documental se realizó durante todo el proceso.

Para el diseño de los instrumentos se definieron aquellos puntos o temáticas que se consideraron importantes recuperar, para ello se realizó una revisión acerca del concepto y las características del desempeño docente. A partir de esta revisión se generaron posibles categorías, las cuales fueron tomadas en cuenta para la

construcción en un primer momento de los instrumentos, dichas categorías fueron: Desempeño docente, Perfil y responsabilidades docentes, Didáctica, Capacitación, Motivación, Relación docente-alumnos.

La encuesta consideró en su estructura un total de 24 preguntas cerradas con opción múltiple y la aplicación fue considerada de manera anónima para asegurar la veracidad de las respuestas. (Anexo 1)

En el caso de la entrevista, en un principio ésta se diseñó con anticipación, pero al momento de realizar la aplicación y sistematización de la encuesta y hacer un primer ejercicio de análisis documental, se identificó según los registros bimestrales de las entregas de las planeaciones, que el problema se centraba en la disminución gradual de las planeaciones comprometidas entre los docentes y la institución.

Considerando lo anterior, al terminar con el análisis documental de los reportes de entrega de planeaciones, se situó ante la necesidad de replantear el objetivo y con ello las preguntas de la entrevista, ésta fue modificada y con ello, las preguntas guía fueron enfocadas a nuevas categorías, conformando la entrevista.

La entrevista consideró en su estructura un total de 11 preguntas (Anexo 2), las tres primeras fueron con la finalidad de conocer algunos datos generales del entrevistado y crear con ello un clima de confianza, las subsecuentes fueron abarcando las seis categorías de interés antes definidas.

## **2.7 Plan de aplicación de instrumentos de recolección de información.**

En lo que respecta al proceso de recolección de información los instrumentos se aplicaron como se describe a continuación:

El primer instrumento fue la encuesta. Esta se aplicó a los 25 maestros a inicio del ciclo escolar 2011-2012, esto es, en Agosto 2011, y durante la primera semana del mismo, ya que por ser del nivel secundaria, las cargas horarias de clase no permiten concentrarlos en un mismo día para dicha entrevista. La aplicación de la

encuesta en un primer momento brinda la ventaja de tener mayor tiempo para el vaciado de la información.

Después de aplicar las encuestas, se realizó un ejercicio de análisis documental, el cual como se comentó anteriormente dio origen a una reestructuración de la entrevista.

Este último instrumento, la entrevista, se aplicó a 8 docentes, los cuales se eligieron de acuerdo a su antigüedad y mayor cantidad de horas de clase. La aplicación se llevó a cabo una semana después de haber aplicado las encuestas con la finalidad de no saturar a los informantes.

Por último, se profundizó en el análisis documental, para ello se tomaron como referencia documentos proporcionados por el coordinador y los mismos docentes, algunos de ellos fueron: Actas de reuniones de academia, registro de entregas de planeaciones, las planeaciones didácticas entregadas, minutas de reuniones generales.

### **2.7.1 Argumentación de la confiabilidad y validez de la información.**

Todo proceso de análisis e interpretación en los estudios que adoptan una visión desde el sujeto, tienen que ver con descifrar y decodificar lo que no es evidente. Para realizar este proceso de organizar datos cualitativos, se recurrió a técnicas de entrevista semiestructurada en la que el objetivo fue crear tópicos que fueran ayudando a explorar junto con el entrevistado los datos que clarificaron o fueran significantes en el proceso del diagnóstico, la entrevista semiestructurada se aplicó a informantes que por su número y capacidad de injerencia en el desempeño escolar, pudieran ayudar.

Al procesar la información obtenida de las encuestas y entrevistas realizadas, se procedió a seguir directrices como las que afirma Álvarez (2007), que la investigación cuantitativa se basa en los conceptos de validez, confiabilidad y

muestra. En el presente diagnóstico se consideró dentro del tema de validez, que la tarea del diagnóstico tendría que buscar la medición y apreciación de la realidad del problema a diagnosticar. La confiabilidad parte de generar resultados que sean estables, seguros y congruentes y que sean iguales en varios tiempos, así como previsible. El tipo de confiabilidad buscada en el estudio es del tipo interna y tiene que ver con que, en independencia de los observadores, los resultados son iguales.

Finalmente, el factor que apoya la validez y confiabilidad de los resultados, es la representatividad de la muestra en número y calidad suficiente que acompañe o sustente la validez y la confiabilidad.

En el proceso y diseño de los instrumentos se buscó asegurar la situación real y verdadera de las personas a las que se recurrió como fuentes de información del diagnóstico, para lo que es indispensable, que las personas tengan los espacios o instrumentos para expresar su sentir, con ello se busca obtener resultados concordantes para buscar la confiabilidad.

La triangulación de datos o cruce de resultados analizados con los instrumentos, constituye un criterio más, que se da en la localización de los elementos de la investigación que le da sentido al diagnóstico. Para ello, se realizó un proceso de triangulación de los datos obtenidos de los diferentes instrumentos y algunos referentes teóricos, dicho procedimiento permitió establecer un método para lograr una mayor confiabilidad de los resultados.

Otro de los elementos que apoyan la validez y confiabilidad, es el hecho de que, se explicita la participación de los informantes de la entrevista al elegir mediante criterios claros e informando a cada uno de ellos sobre la metodología del instrumento.

## **2.8 Descripción del proceso de análisis y sistematización.**

A continuación se describe el proceso de análisis y sistematización de los datos recabados mediante la aplicación de los diferentes instrumentos. El proceso de

análisis y sistematización de los datos, permite aprender desde lo que sucede en la institución, además, ayuda a reconstruir, ordenar y en un primer momento interpretar la realidad desde los datos arrojados en los instrumentos.

Este ejercicio permitió ordenar y jerarquizar los datos, de tal forma que aunque parezcan aislados o sin interconexión, es posible encontrar relaciones que permiten comprender la realidad escolar de otra manera.

### **2.8.1 Instrumentos utilizados para la sistematización.**

Para realizar la sistematización se vaciaron los datos en tablas considerando el instrumento del cual procedían.

La información de las encuesta a docentes, se vació en tablas de frecuencia, en las cuáles se incluyen las respuestas enumerando la frecuencia de las mismas, la información fue vaciada en un programa de aplicación denominado e-encuestas.com, la aplicación brindó información que después fue vaciada en una tabla como la que se muestra a continuación.

Tabla 1: Frecuencia de respuestas

Respuestas	Frecuencia

Una vez categorizadas las respuestas se dividieron considerando para definir el nivel de importancia la frecuencia y porcentaje final. En el caso de las entrevistas, el proceso de sistematización inició con la transcripción de las mismas, después se procedió a realizar la interpretación de las respuestas. Este análisis es cualitativo, para ello se toma como referencia la propuesta de González (1999) que consiste en: Conceptualizar las ideas y/o pensamientos, Categorizar las mismas ideas y/o pensamientos en grupos que las contengan, Organizar las categorías en un todo y

finalmente estructurar o generar esquemas y gráficos que ayuden a interpretar los datos. Dicho de otra manera, mediante el manejo de los datos particulares a través de conceptualizar y ordenar las ideas recabadas en las entrevistas, fue donde se brindó la fue posibilidad de agruparlas con respecto a cada pregunta del instrumento de recolección.

Posterior a esto, se realizó la categorización, lo cual se entiende como el reunir conceptos en los grupos que los contengan, de tal forma que es posible reunir las ideas registradas.

Organizar datos fue la siguiente acción, esto permitió dar una estructura a todo el material recabado y agrupado en relación a prácticas en común que fueron creando categorías.

Una vez lograda esta organización de resultados, se distribuyeron y ordenaron las partes que forman el todo del análisis de la situación, que es donde un nombre o concepto da identidad al grupo conceptual que lo conforman, y a su vez, los grupos dan el esquema global del diagnóstico de la institución, lo cual, brinda la estructura final. Esta actividad tomó su forma en gráficos de pastel, que brindan de forma clara la información y porcentajes del grado de presencia en el grupo de ideas conceptuales de las entrevistas. Para ejemplos se tienen las gráficas de entrega de planeación, razones por las cuales no se planea, responsabilidades docentes.

### **2.8.2 Categorías generadas a partir de la teoría.**

Al iniciar el proceso de diseño de los instrumentos, se definieron las primeras seis categorías partiendo de los conceptos y que fueron el origen para la realización de los instrumentos, posteriormente y en un acercamiento desde la teoría a los posibles problemas a intervenir en el centro escolar se identificaron cinco categorías dentro de las cuales hay semejanzas con las seis primeras en alguno de los casos.

Las categorías desde la teoría son:

- a) Desempeño docente. Esta categoría hace referencia a las habilidades, competencias, perfil, evaluación, y factores que favorecen y/o fortalecen el desempeño docente; además en la categoría se incluyen las actividades del mismo docente y su desempeño por competencias.
- b) Motivación docente. Esta categoría considera los factores que favorecen o afectan la motivación de los docentes y por lo tanto, impactan en el clima escolar.
- c) Capacitación. Se entiende como tal la preparación y actualización de los docentes en su desarrollo profesional y su afectación al proyecto escolar.
- d) Trabajo colaborativo. En esta categoría se hace mención a las condiciones y elementos que involucran trabajar colaborativamente
- e) Papel del coordinador. La categoría hace referencia a la función de asesorar a los docentes en su desempeño desde la coordinación educativa.

### **2.8.3 Categorías generadas a partir del análisis de información**

Como parte del proceso de análisis de los datos, específicamente de la encuesta en un primer momento, las seis categorías se fueron afinando, considerando para ello el discurso de los docentes, de tal forma que se confirmaron quedando de la siguiente manera:

- Desempeño docente
- Perfil y responsabilidad docente
- Didáctica
- Capacitación al docente
- Motivación docente
- Relación alumno-docente

Para realizar el análisis documental, se consideraron como referencia las categorías antes señaladas y éstas aunadas a las respuestas de la encuesta arrojó una nueva y muy importante categoría, la planeación didáctica.

Al realizar el análisis de los datos desde estas categorías, se definió que el foco a considerar para terminar con el último instrumento, estaría centrado en reconocer todo lo referente a los procesos de planeación de clase con todos sus elementos, de tal forma que se decidió centrar o focalizar las categorías de la entrevista en:

- Desempeño docente
- Perfil y responsabilidad docente
- Planeaciones de clase

A partir de estas tres categorías se procedió a replantear la entrevista, en ella se abordaron las categorías con sus respectivas subcategorías claramente identificadas en cada una de ellas, los resultados fueron:

a) Desempeño docente:

- Concepto del desempeño docente desde la institución.
- Características del desempeño docente.

b) Perfil y responsabilidades docentes

- Asignaturas impartidas por docente en cuanto al perfil profesional.
- Percepción de los docentes al impartir materias que están y no en su perfil.
- Responsabilidades de los docentes en la institución.

c) Planeaciones de clase:

- Percepción de las planeaciones por parte del cuerpo docente.
- Factores que propician la entrega a tiempo de las planeaciones.
- Planes y programa, dominio y relación con el proceso de planeación.

## **2.9 Resultados**

Una vez presentado el proceso de sistematización con los diferentes análisis y cambios que se fueron dando durante el mismo, a continuación se presentan los resultados del análisis y sistematización.

Los resultados se presentan divididos en las categorías de Desempeño docente, perfil y responsabilidades del docente y planeación de clase, las cuales como se mencionó anteriormente surgieron a partir del análisis de los datos.

### **2.9.1 Desempeño docente:**

La categoría relativa al desempeño docente surge del discurso que tiene el equipo de profesores en las encuestas y entrevistas. En éstas, se externan varios conceptos que se agruparon de acuerdo a las dimensiones propuestas sobre este mismo punto en el manual de Organización de nivel secundaria (SEP, 2011), en el cual, se menciona que el profesor de secundaria debe realizar sus funciones en cuatro dimensiones; dimensión pedagógica curricular, dimensión administrativa, dimensión organizacional y dimensión comunitaria y de participación social.

Desde la teoría analizada se puede afirmar que el desempeño docente está definido como el conjunto de normas que establecen las funciones que los docentes deben desempeñar para cumplir con tan importante labor como es la enseñanza.

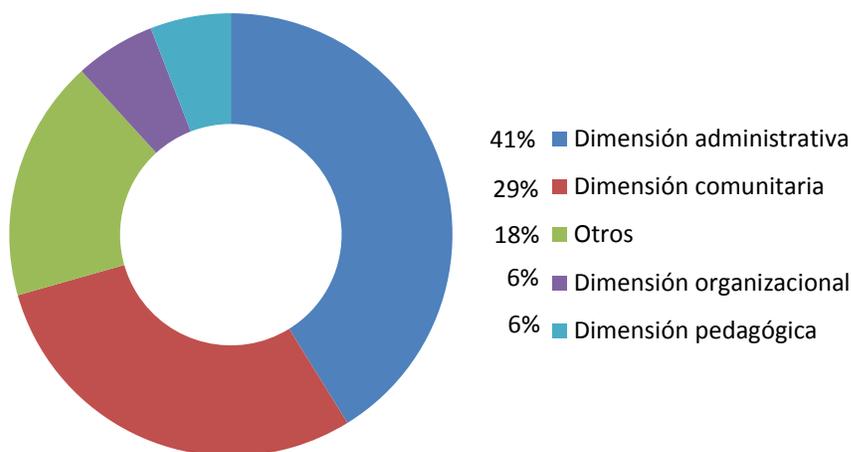
El desempeño docente implica el desarrollo de labores que cotidianamente el profesor tiene que cumplir con sus alumnos dentro y fuera del aula de clases para lograr su desarrollo integral.

Considerando lo anterior, se encontró que al preguntarle a los docentes ¿qué entienden por desempeño docente? Sus respuestas se relacionan en un 41% con el desempeño docente desde una dimensión administrativa. El 29% relacionan su desempeño docente con la dimensión comunitaria, frente a estos dos datos

encontramos que solo el 6% identifica como parte del desempeño docente las acciones que se relacionan con la dimensión pedagógica y dentro de ella la de planeación didáctica. (Gráfica 1)

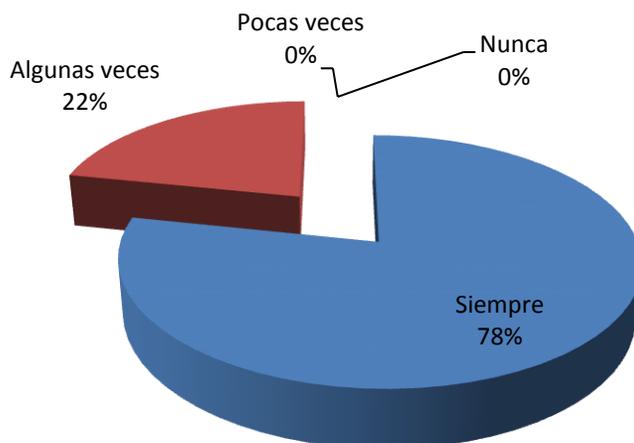
Esto, es algo preocupante y permite ir entendiendo las razones por las cuáles no realizan su planeación, si para los docentes, solamente el 6% de su carga de trabajo se relaciona directamente con lo educativo entonces ¿Dónde está puesto el foco y la prioridad en su trabajo? Si esto es así, cabe preguntarse ¿Cómo se está trabajando desde la coordinación académica y qué tipo de solicitudes y encargos hacen que el mayor peso lo tenga lo administrativo? Por otro lado, ¿Habrá algunas acciones que para ellos son de tipo administrativo, que podrían ser en realidad pedagógicas?

Gráfica 1: Concepto de desempeño docente



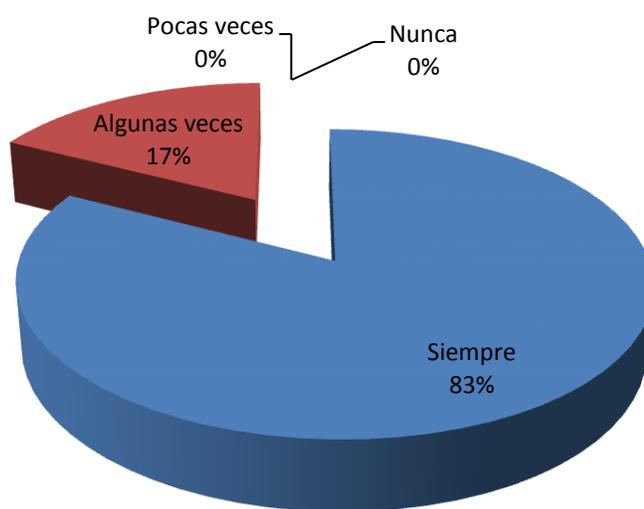
Frente a lo anterior, se muestra que al preguntar si tienen claras las funciones (gráfica 2) el 78% de los docentes dice siempre tener claridad sobre las responsabilidades y tareas demandadas como parte de su desempeño docente, mientras que el 22% de los docentes señala que sólo algunas veces. De esta gráfica vemos que no se presentaron respuestas de poco o nulo conocimiento de las tareas y responsabilidades.

Gráfica 2: Claridad en las tareas y responsabilidades sobre el desempeño docente



La gráfica 3, presenta la respuesta al reactivo veinticuatro del instrumento de la encuesta, en él se puede identificar que un 83 % de los docentes dice siempre sentirse comprometido y responsable con su desempeño docente mientras que el 17% restante menciona que sólo algunas veces, ninguno de los docentes menciona que poco o nunca se sienten comprometidos y responsables en su desempeño.

Gráfica 3: Compromiso con el desempeño docente y su mejora



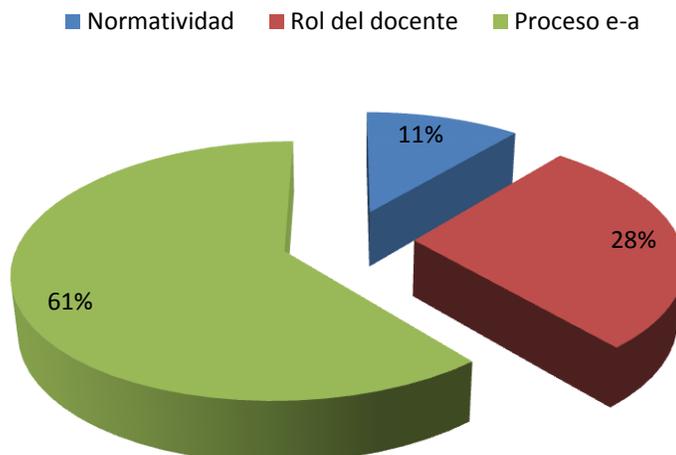
En las dos gráficas anteriores, se guardan proporciones en cuanto a las respuestas del tema de desempeño docente. Sin embargo, si se comparan con el gráfico 1, resultante de la entrevista, se encuentra que existen disparidades de conceptos en cuanto al desempeño docente, de tal manera que es posible deducir que los porcentajes de compromiso y conocimiento sobre el desempeño docente se refieren tan sólo a las dimensiones administrativas y comunitarias que tienen que ver con la normatividad y el acompañamiento del alumno principalmente, mientras que la dimensión pedagógica que tiene que ver con las planeaciones didácticas, mencionado en el manual de organización del nivel secundaria, ocupa una mínima atención en relación al concepto del desempeño docente.

Es así que los datos analizados en relación al concepto de desempeño docente, hacen que sea importante comprender cuál es la percepción que tienen los docentes acerca de las tareas y responsabilidades que el perfil del docente demanda.

### **2.9.2 Perfil y responsabilidades del docente**

Al analizar el discurso de los docentes a través de la información recabada en las entrevistas y en relación a sus responsabilidades, en la gráfica 4, se muestran los tres conceptos que el docentes identifica como responsabilidades, en ésta es posible apreciar que de ellos el 61 % de las ideas tiene que ver con el proceso de enseñanza-aprendizaje, el 28 % se mencionan que tienen que ver con su rol de ser docentes y sólo el 11 % se mencionaron como ideas que tienen que ver con la normatividad que marcan los reglamentos, leyes y manuales de la SEP. Con el gráfico se muestra que desde el discurso docente existe un gran porcentaje de responsabilidades que tienen que ver con el proceso de enseñanza-aprendizaje.

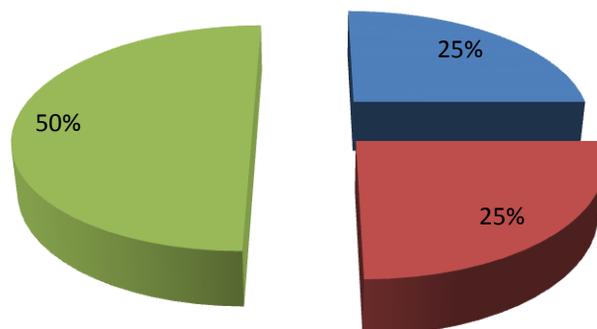
Gráfica 4: Responsabilidades docentes desde su discurso



Considerando que el proceso de enseñanza-aprendizaje ocupa poco más de la mitad del porcentaje de conceptos relacionados con el desempeño docente, se realizó un análisis más detallado de esta categoría. En este análisis se identifica que los docentes equiparan en un 50 % de los casos del proceso de enseñanza aprendizaje como un proceso que tiene que ver con la planeación, mientras que la otra mitad de los conceptos se dividen en partes iguales, en temas relacionados con el conocimiento del alumnado y las habilidades propias del docente. En este punto se aprecia que el docente sí identifica como parte del proceso enseñanza aprendizaje el de realizar planeaciones didácticas.

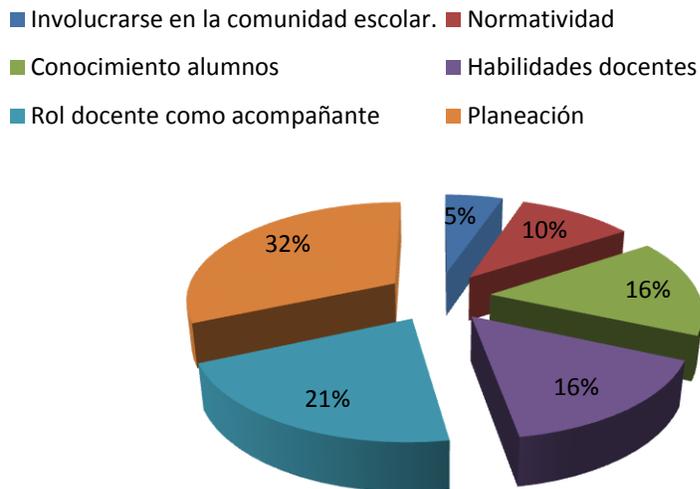
Gráfica 5: Categorías desde el proceso enseñanza-aprendizaje

■ Conocimiento alumnos ■ Habilidades docentes ■ Planeación



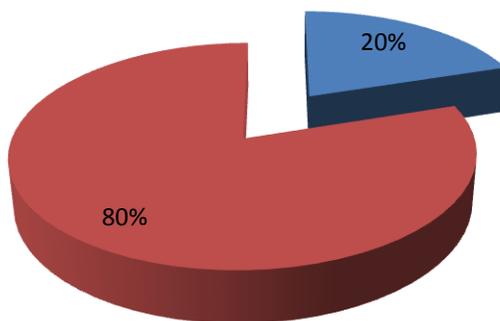
Una vez identificado el discurso del docente, se procedió a solicitar en la entrevista un listado de responsabilidades, que más allá del discurso, tengan que ver con actividades o tareas de su desempeño docente; del análisis de los datos en este renglón podemos obtener el gráfico 6, en él podemos ver que el mayor porcentaje de las actividades y tareas mencionadas, tienen que ver con la planeación de clase, seguido de responsabilidades que tienen que ver con el acompañamiento al alumnado, estas dos subcategorías corresponden a poco más de las mitad, mientras que la otra parte es dividida en cuatro categorías que en orden de recurrencia están relacionadas con las habilidades docentes, conocimiento del alumnado, normatividad y finalmente tareas que tengan que ver con involucrarse con la comunidad escolar.

Gráfica 6: Responsabilidades del docente



En la gráfica 7, se consideró necesario realizar un análisis más detallado del segundo rubro que el docente identifica desde su discurso como parte de su desempeño docente, el rol del docente se refiere al 80 % de las responsabilidades, este rol desde el discurso se refiere a que el docente identifica en gran porcentaje, el servir de acompañante del alumno.

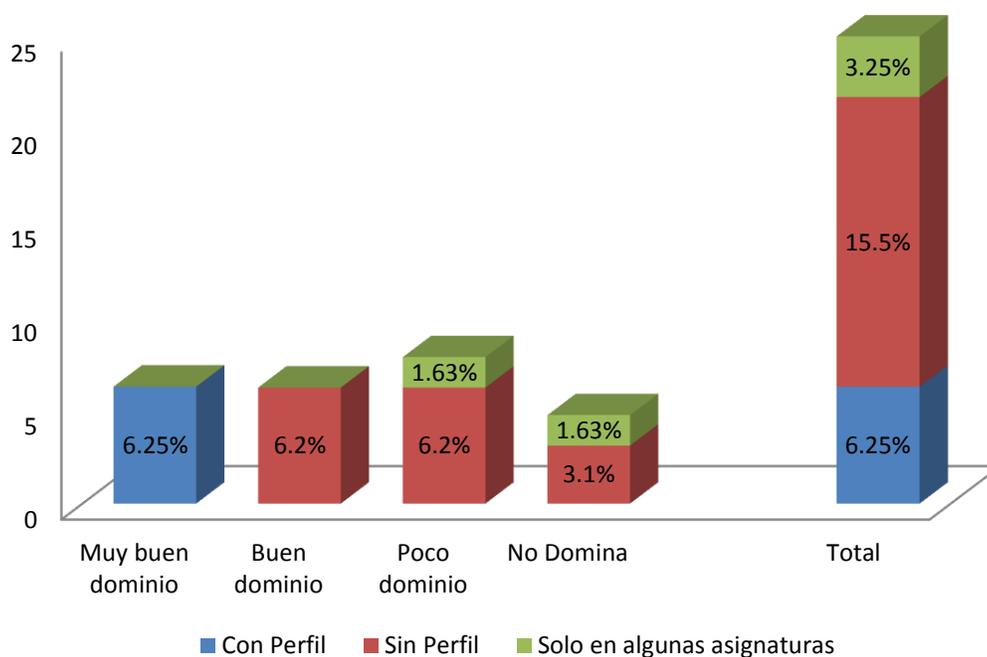
Gráfica 7: Rol del docente



■ Involucrarse en la comunidad escolar. ■ Rol docente como acompañante

Con los datos de la siguiente gráfica (gráfica 8), es posible señalar que hay una relación directa entre el perfil profesional del docente y el nivel de dominio que tienen de su asignatura, aquellos profesores cuya profesión corresponde al área disciplinar de la materia que imparten, se sienten con un dominio del 100 % de la misma, mientras todos los profesores que no han sido formados en el área disciplinar de su asignatura se sienten sin dominio o con poco dominio.

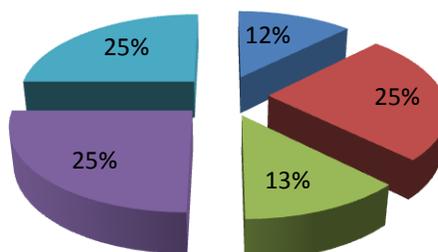
Gráfica 8: Docentes con perfil acorde a la asignatura que imparte y nivel de dominio en relación al perfil



La gráfica 9 señala que tan sólo el 50 % de los docentes se identifica dentro de un rango de dominio muy bueno o bueno, mientras que el resto se identifica como medio, poco o incluso sin dominio.

Gráfica 9: Dominio de las asignatura

■ No domina      ■ Poco dominio      ■ Dominio medio  
■ Buen dominio      ■ Muy buen dominio



Como se puede ver, las gráficas que se mencionan en este apartado, muestran e identifican las responsabilidades y desempeño docente de acuerdo al perfil profesional para impartir sus asignaturas.

Retomando lo que la teoría dice en cuanto a las responsabilidades y perfil del docente es pertinente decir que se debe mantener y propiciar una comunicación constante, permanecer en el plantel en los horarios previstos, informar a la autoridad de los hechos irregulares y trascendentes así como conservar y custodiar la documentación oficial. En este mismo sentido, otras de las responsabilidades son las referentes a lo académico y tienen que ver con contribuir a la formación integral del alumno, desarrollando en éste las competencias necesarias para lograr el perfil de egreso de la educación básica, de acuerdo con el Plan y Programas de Estudio de Educación Secundaria.

En cuanto al dominio de la asignatura que el docente imparte se muestra que varios autores coinciden con que el conocer los planes y programas de estudio es primordial, aún más, comprender los dominios disciplinares en el que se sustentan.

Dominar el enfoque disciplinar de las asignaturas es necesario para poder comprender los aprendizajes esperados y poner en práctica estrategias didácticas que permitan su logro.

La teoría presenta sus definiciones de roles, responsabilidades y en sí del perfil del docente, de ellas los profesores del centro educativo las mencionan en su respectivo discurso y respuesta a los instrumentos de recolección de datos, sin embargo se identifica que las respuestas aunque no son completas tienen la desventaja de que sus ponderaciones no son las más propias para el buen resultado en materia de enseñanza.

En cuanto al problema que se atiende en el estudio, estos gráficos nos ayudan a descubrir que en un primer momento los docentes están conscientes de que la planeación es una de las tareas y responsabilidades con la institución y como parte de su perfil docente, además de que lo identifican como una parte importante de la subcategorización del proceso de enseñanza aprendizaje, sin embargo, estas planeaciones las ven equiparadas con el proceso de acompañamiento escolar, eso lo vemos en el gráfico “proceso de enseñanza-aprendizaje” y el de “roles del docente”, en ambos se menciona el tema de acompañamiento como tarea y responsabilidad.

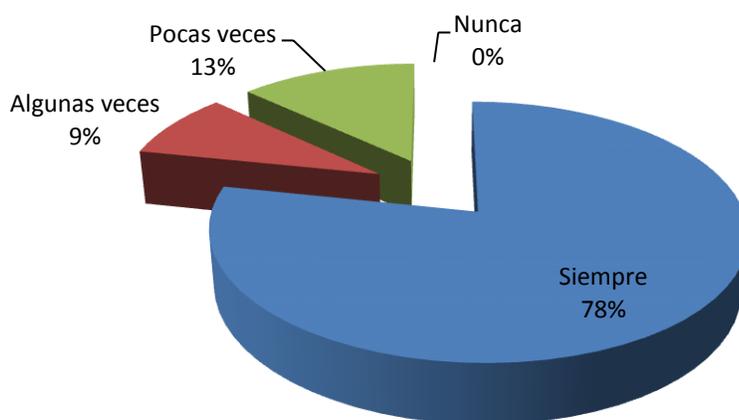
Uno de los datos que estos gráficos aportan al problema es el relacionado con el dominio de la asignatura y su relación con la profesión del docente; es aquí donde se observa que sí existe una relación directa entre el dominio manifestado de la asignatura impartida y los estudios profesionales en relación a la misma; llama la atención que sólo un 50% de los docentes dice dominar la materia, lo que hace deducir, que la mitad de las materias son impartidas con poco o nulo conocimiento y dominio. Este 50% representa un objeto de intervención por la trascendencia que tiene el que, el docente domine la asignatura para poder realizar planeaciones exitosas.

### 2.9.3 Planeación didáctica

En lo que respecta a la planeación didáctica, se parte de la gráfica 10, resultado de una de las preguntas directas, hechas mediante encuestas a los docentes; se continúa con las gráficas que resultaron del análisis documental y que informan sobre las entregas de planeaciones a la coordinación. Finalmente, se completa con gráficos derivados del análisis de la información capturada de la entrevista, la información de estos gráficos fue codificada e interpretada como el resto de los datos de la entrevista.

En la gráfica 10 se puede observar que el 78 % del cuerpo docente considera que la planeación es un instrumento que ayuda al desarrollo del proceso de enseñanza aprendizaje dentro del aula. Tan sólo el 13 % considera pocas veces importante dicha herramienta y el 9 % señaló que sólo algunas veces lo ve importante; ninguno de los docentes del plantel vió como nula la importancia de la planeación.

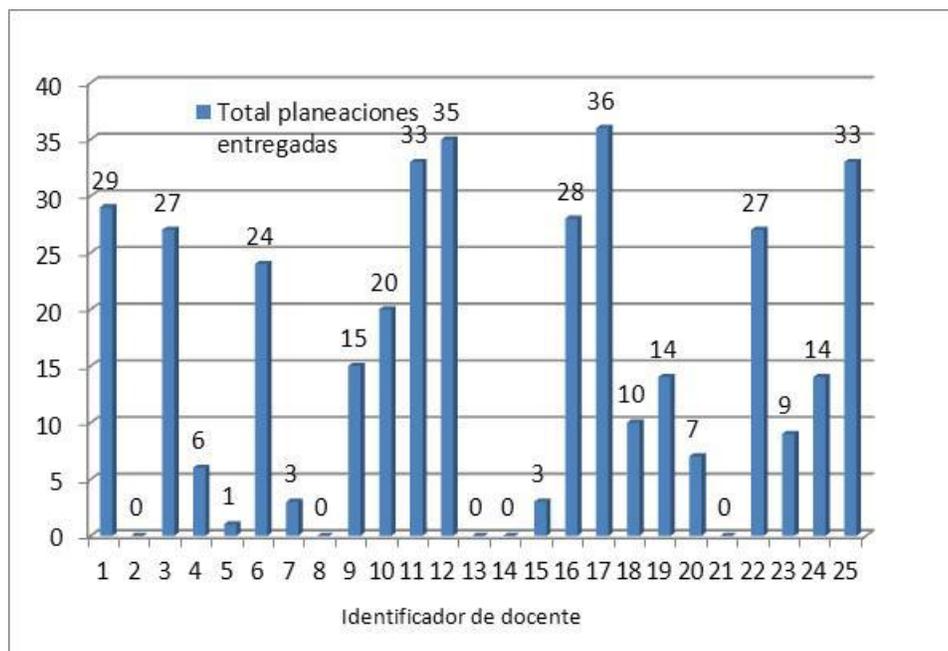
Gráfica 10: La planeación es importante para organizar contenidos y distribución de tiempo en el desarrollo de las clases



La gráfica 11 presenta los datos relacionados con las entregas de las planeaciones escolares a la coordinación académica, el dato fue obtenido del análisis

documental de los registros de entregas. Este gráfico contrapone la opinión de los docentes que en la encuesta manifiestan ver en la planeación un instrumento importante para su trabajo docente.

Gráfica 11: Entrega total de planeaciones por ciclo escolar donde 40 es el óptimo

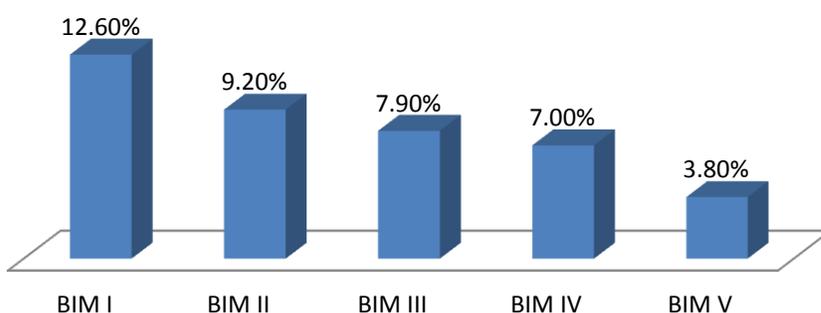


Considerando el esperado de entrega de las planeaciones, que es de un total de 40 por ciclo escolar; divididas en 8 por bimestre y que corresponden a una por semana, es posible deducir que ninguno de los maestros cumplió con la meta establecida, sin embargo, si hubo quien entregó arriba del 50% de las planeaciones de clase, siendo los menos, ya que más de la mitad de los docentes no cumplió ni con las 20 entregas, e incluso hubo quien no entregó planeación alguna durante el ciclo escolar. El gráfico 11 fue entonces uno de los indicadores principales para dirigir el análisis a un problema que tiene que ver con las planeaciones didácticas.

El gráfico 12, muestra de acuerdo al control de entregas de planeaciones escolares a la coordinación, que conforme a los bimestres del ciclo escolar, tan sólo en el primer bimestre se pudo alcanzar el 12.60 % de la entrega total de planeaciones del grupo de docentes y esta meta fue decreciendo en cada bimestre

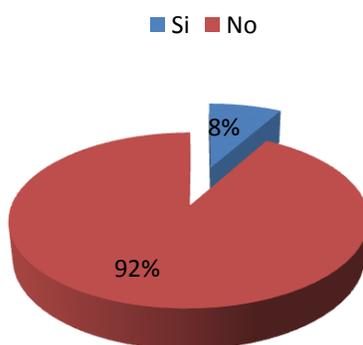
alcanzando un 3.8 % de entregas al último bimestre; con lo que se puede concluir que conforme transcurría el ciclo escolar, el número de docentes que no cumplía con la planeación fue en aumento.

Gráfica 12: Porcentaje de entrega de planeaciones por bimestre.



El último de los gráficos, generados del análisis documental muestra que durante los cinco bimestres que corresponden al ciclo escolar, se entregaron sólo el 8 % de las planeaciones de clase, quedando el 92 % sin entregar.

Gráfica 13: Entregas totales de planeaciones de los bimestres I al V

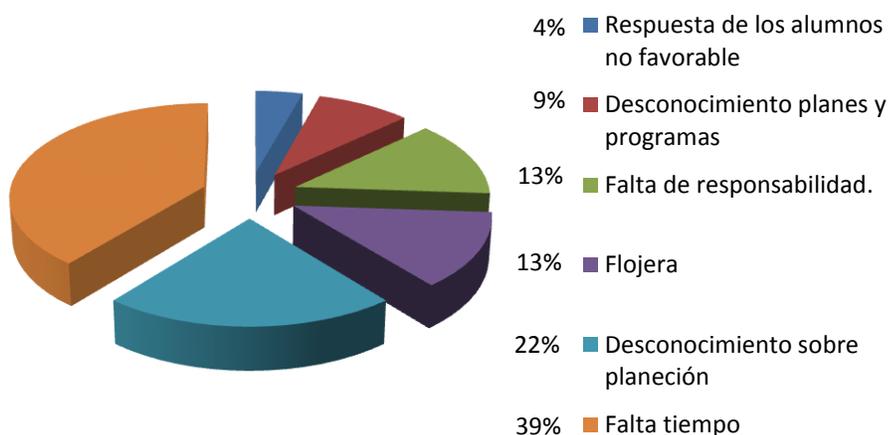


Considerando las referencias teóricas en el tema de planeaciones, es pertinente retomar lo que se menciona en el documento de las SEP (2006), que dentro de las principales responsabilidades de docente está planificar el trabajo didáctico. Así mismo menciona Deán (1993) que entre las funciones del profesor está el planificar y preparar los cursos y las clases.

Los gráficos anteriores del análisis documental pueden ayudar a descubrir la disociación de los hechos con el discurso de los docentes en cuanto a identificar la importancia de las planeaciones y las entregas que en la realidad se hacen a la coordinación. Mientras que la gran mayoría considera importante la planeación para su proceso de enseñanza en aula, tan sólo son entregadas de hecho, una minoría de las planeaciones; es por ello, que se muestra necesario realizar un análisis de la información recabada en el tema de factores que propicien u obstaculicen las entregas de los compromisos de las planeaciones.

A continuación se presentan los gráficos que nos proporcionan la información de los factores que propician la entrega a tiempo de las planeaciones.

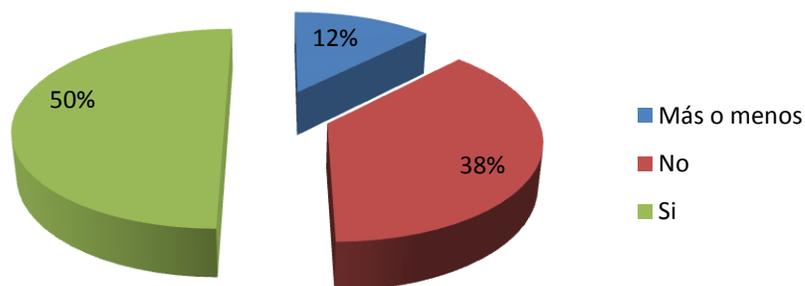
Gráfica 14: Razones por las cuáles no se planea



Según la interpretación de la información de los docentes presentada durante la entrevista, es posible encontrar en el gráfico 14, que una de las razones que se menciona con mayor frecuencia como factor que afecta la entrega de las planeaciones es la relacionada con el tiempo, siguiéndole de cerca el desconocimiento de la herramienta de planeación, tres de los factores muy relacionados con la motivación tienen que ver con el de la falta de responsabilidad, flojera y respuesta no favorable de los alumnos en la elaboración de las planeaciones y finalmente, un elemento que se mostró es el del desconocimiento de planes y programas.

En los datos arrojados en la entrevista se encuentra el gráfico 15, que ayuda a descubrir a un 50 % de los docentes que menciona que no conoce o conoce más o menos los planes y programas de las asignaturas al cargo, siendo el de no conocer los planes y programas el más significativo, este gráfico tiene relación directa con el que señala el dominio de la materia de acuerdo al perfil profesional del docente.

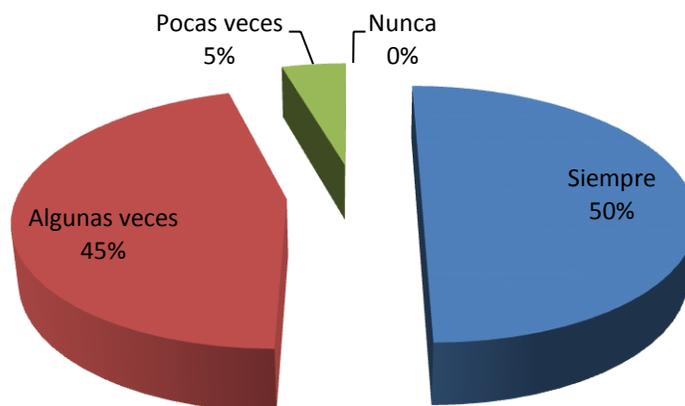
Gráfica 15: El docente conoce planes y programas



La gráfica 16, generada a partir del vaciado de los datos de las encuestas viene a confirmar los datos de la entrevista aplicada a la muestra de los docentes. Tan sólo el 50 % del cuerpo docente dice conocer y dominar los planes y programas de las asignaturas al cargo, sin embargo, el dato relacionado con el desconocimiento

de los planes y programas no aparece y en su lugar mencionan que pocas y algunas veces dominan los planes y programas de las asignaturas de las cuales son responsables.

Gráfica 16: Conozco y domino los programas y planeas de mi materia (encuesta)



## 2.10 Definición del problema a intervenir.

Partiendo del vaciado de los datos de la encuesta, así como la interpretación y codificación de los datos de la entrevista y el análisis de los documentos relacionados con los controles y entregas de las planeaciones, se presentaron diversos gráficos que ayudan a entrever que la institución se encuentra claramente ante el problema relacionado con las planeaciones de clase.

En primer momento los docentes presentan un desconocimiento general del concepto de desempeño docente, se confunde en su mayoría el término con la normatividad y tutoría al alumnado, dejando de lado, los procesos cognitivos que ayuden a mejorar sus resultados en el proceso de enseñanza-aprendizaje, donde se sitúa la planeación didáctica.

Por otro lado, este proceso de planeación no es identificado como clave para los docentes, esto se ve reflejado constantemente en el discurso del docente, el cual se refuerza con la poca entrega de planeaciones durante el ciclo escolar.

Algunos de los datos recuperados en el diagnóstico, permiten identificar que este problema tiene varios factores que lo condicionan como es el desconocimiento de planes y programas, pues si no conocen el contenido de su materia, es muy complicado que puedan planear con seguridad y claridad de lo que están haciendo, lo cual hace más complejo este proceso.

Otra característica del problema es que los docentes no tienen claridad acerca de las acciones que implican el desempeño docente y dentro de ellas el proceso de planeación, sería importante trabajar con ellos en función de que conozcan las características de este proceso y cómo es que se debe realizar.

Así mismo se encuentra que el perfil profesional de los docentes es otro elemento que afecta de manera importante el dominio de la asignatura a impartir y por lo tanto, la falta de una planeación didáctica, ya que si no se conocen los planes y programas correspondientes a la asignatura impartida por no ser de su perfil, la planeación se hace más complicada.

Finalmente, se puede decir que siendo las planeaciones los instrumentos por excelencia para el apoyo de la tarea docente, cobra capital importancia considerar que al hacer una intervención en este renglón, podrían verse afectados algunos de los procesos de mejora del centro escolar analizado, siempre y cuando se implementen la elaboración de las planeaciones escolares y el interés por parte de los docente en conocer los planes educativos.

En ese sentido la intervención estará enfocada a generar y fortalecer el compromiso con la función docente, especialmente en lo concerniente a una cultura de planeación. Así mismo se buscará generar un acompañamiento al docente en relación a la elaboración de la planeación didáctica y el conocimiento y dominio de planes y programas de las asignaturas a su cargo.

## Capítulo III

### Fundamentación teórica de las acciones de intervención

#### 3.1 Propósito del capítulo.

Este capítulo tiene como propósito ofrecer una aproximación teórica en torno a la situación problema, los planteamientos conceptuales y enfoques modelos o estrategias que permiten comprenderla y abordar en la intervención.

Desde esta perspectiva se muestra el panorama general de la fundamentación teórica en relación a la problemática y a la intervención que está dirigida a un cambio de cultura en el desempeño profesional de los docentes, específicamente en la planeación didáctica.

#### 3.2 Relevancia de la profesión docente.

“Una profesión que tiene claros los parámetros de su óptimo ejercicio es reconocida y legitimada en la sociedad. Más sólida aún es aquella que ha generado colegiadamente los criterios que caracterizan su buen desempeño a partir de la experiencia práctica y el conocimiento científico. La profesión docente debe alcanzar ese nivel y el consiguiente mayor aprecio”. (Sergio Bitar, 2010:5).

Sin duda, la docencia es hoy en día una de las profesiones más complejas. Que entre otras cosas, requiere de “conocer los contenidos curriculares; planificar, desarrollar y evaluar formativamente el proceso de enseñanza y aprendizaje potenciando procesos educativos que faciliten la adquisición de los aprendizajes esperados; desarrollar ambientes de aprendizaje con especial atención en la equidad, la igualdad y el respeto; diseñar estrategias para estimular el esfuerzo de los alumnos y promover su capacidad para aprender por sí mismo y con otros” (SEP, 2011:10).

Por otra parte, el mundo actual demanda competencias de las personas para enfrentar los problemas económicos, sociales, políticos, culturales y educativos que se les presentan, es por esta razón que la profesión docente tiene una gran relevancia. “Como profesionales de la educación, los maestros fortalecen las capacidades intelectuales de los estudiantes, potencian aprendizajes significativos, favorecen el pensamiento crítico y científico; su finalidad es desarrollar en los estudiantes las competencias necesarias para continuar aprendiendo a lo largo de la vida” (SEP, 2011:10).

Los docentes tienen la oportunidad no solo de desarrollar competencias para el mundo laboral y profesional, sino para su desarrollo personal; lograr capacidades para la autonomía, la autorrealización y la capacidad de comprensión y acción ante los problemas sociales.

Claro está que los docentes tienen grandes desafíos, ante todos estos grandes retos, con ello tienen también la oportunidad de valorar su profesión para lograr avanzar hacia un posicionamiento y reconocimiento social, así como al crecimiento personal y profesional.

Los profesores deberían sentirse parte de una profesión respetada y valorada ya que este sentimiento de pertenencia contribuye a la autoestima y a seguir aprendiendo a lo largo de la vida. Por esto, se deben emprender acciones en las escuelas que contribuyan a que los profesores se sientan orgullosos de serlo y revaloren su identidad profesional ya sea individual o colectivamente y poder reflexionar sobre cómo asumir esta responsabilidad, qué tan preparados están para tomar el lugar que corresponde y qué tan conscientes están de todo lo que implica este trabajo y la importancia de dicho rol.

Desde esta perspectiva como profesionales de la educación hay que estar conscientes de la relevancia de esta profesión, saber quién se es, qué se hace y se logra y qué falta por aprender. Se debe empezar por reconocer que la labor docente

es muy ardua si se quiere llevar con éxito, alta responsabilidad, ética, compromiso con los estudiantes, con la institución y con la sociedad a la que se pertenece.

### **3.3 Desempeño docente.**

Actualmente se sostiene la idea de que el éxito o fracaso de todo sistema educativo depende principalmente de la calidad del desempeño de sus docentes. Esto significa que el éxito de una institución educativa no es posible si no hay una excelencia individual, y ésta demanda mucho más que la Competencia Técnica; pues demanda eficacia y eficiencia para que los profesionales de la educación puedan lograr los objetivos planteados a pesar de los obstáculos.

Por otra parte, la educación ha sufrido cambios y transformaciones a nivel mundial; en México la educación ha tenido importantes reformas en los últimos años y en todos los niveles. En este sentido, cada docente también debe adoptar conductas y actitudes que le son propias en el desempeño de sus funciones y que de una manera muy particular se caracteriza en su forma de realizarse. Bien es cierto lo que menciona Héctor Valdés Veloz (2000), que aunque los planes y programas de estudio y los textos escolares se perfeccionen; se tengan excelentes instalaciones y se obtengan excelentes medios de enseñanza, sin docentes eficientes no será posible la calidad real de la educación.

El desempeño docente está relacionado con el cumplimiento de sus deberes y actividades, es regulado por la Secretaría de Educación Pública (SEP) a través de la Ley General de Educación, el Reglamento de las condiciones generales de trabajo del personal de la SEP, el Manual de Organización de la Escuela de Educación Básica del nivel correspondiente, el Reglamento para el Gobierno y Funcionamiento de las Escuelas de Educación Básica del Estado de Jalisco; dichas leyes y reglamentos establecen las funciones que actualmente demanda la educación a cumplir como docentes y formadores.

### 3.3.1 Propósito y funciones del desempeño docente.

El desempeño docente puede ser definido como el conjunto de normas que establecen las funciones que los docentes deben desempeñar para cumplir con tan importante labor como es la enseñanza en la educación.

El Manual de Organización de nivel secundaria publicado en el periódico oficial del Estado de Jalisco menciona que el propósito del puesto de profesor de educación secundaria es “contribuir a la formación integral del alumno, facilitando su proceso de aprendizaje con base en sus necesidades e intereses, desarrollando en éste las competencias necesarias para lograr el perfil de egreso de la educación básica, de acuerdo con el Plan y Programas de Estudio de Educación Secundaria”. (2011:40). También se menciona que las responsabilidades (2011:43) de los profesores dentro de la institución son:

- Mantener y propiciar una comunicación permanente con todos los integrantes de la comunidad escolar y con las autoridades superiores.
- Permanecer en el plantel en los horarios previstos por su nombramiento.
- Informar a la autoridad inmediata superior de los hechos irregulares y trascendentes acontecidos en la escuela de su adscripción.
- Conservar y custodiar la documentación oficial que corresponda para evitar que sea objeto de usos ilegales, manteniéndola actualizada y disponible.

Por otra parte el Reglamento para el Gobierno y Funcionamiento de las Escuelas de Educación Básica del Estado de Jalisco (SGG, 2010), en su capítulo IV, sección tercera de los docentes, menciona que las funciones de estos son:

- Dar a los alumnos una enseñanza directa frente a grupo.
- Ofrecer orientación y tutoría.

- Brindar una atención personalizada a los alumnos con problemas de aprendizaje o con necesidades educativas especiales.
- *Realizar la planeación de la enseñanza.*
- Evaluar los aprendizajes y el desarrollo de los educandos.
- Participar en el trabajo colegiado de las academias.
- Contribuir en la seguridad de los alumnos durante el ingreso, recesos y salida de la escuela.
- Vincularse con los padres de familia para favorecer el proceso educativo.
- Rendir cuentas de su desempeño docente a quien corresponda.

Desde esta perspectiva el desempeño docente implica el desarrollo de labores que cotidianamente el docente tiene que cumplir con sus alumnos dentro y fuera del aula de clases para lograr su desarrollo integral. En este sentido Marisela Álvarez (2009) menciona que el docente debe realizar funciones técnico-administrativas y técnico-pedagógicas.

Las funciones técnico administrativas son las que se desarrollan antes de la aplicación de las actividades pedagógicas en el aula. Esto implica por parte del docente, *la planeación*: en ella debe estar presente un diagnóstico de la situación académica de los alumnos, el ambiente en el aula, el perfil de egreso de los alumnos, los materiales didácticos, las estrategias de enseñanza.

Las funciones técnico-pedagógicas se refieren a las actividades que el docente debe desempeñar principalmente, el de la enseñanza. Esto implica la actuación del docente como “un facilitador del aprendizaje, como un promotor de experiencias educativas, con capacidad para utilizar estrategias y recursos que produzcan en los alumnos desarrollo de la creatividad, buena adquisición de conocimientos, habilidades y destrezas a situaciones de la vida real y el desarrollo de actitudes y valores”. (Álvarez, 2009:5).

Sobre este mismo punto, el Manual de Organización de nivel secundaria (2011) menciona que el profesor de secundaria debe realizar sus funciones en cuatro dimensiones; dimensión pedagógica curricular, dimensión administrativa, dimensión organizacional y dimensión comunitaria y de participación social.

Las funciones más importantes desde la *dimensión pedagógica curricular* implican aplicar el plan y programas de estudio en el grado y asignaturas a su cargo, *elaborar la planeación del aprendizaje* y adecuar la enseñanza y el desarrollo de sus actividades docentes a las características de cada grupo y asignatura, evaluar el aprendizaje de los alumnos a su cargo y organizar el desarrollo del plan y programas de estudio al número de clases del ciclo escolar, construyendo con las demás academias los procesos de transversalidad y evaluación.

Las funciones más importantes desde la *dimensión administrativa* implican preparar oportunamente y aplicar los instrumentos de evaluación diagnóstica, formativa y sumativa, así como los exámenes extraordinarios de regularización, informar oportunamente los resultados de las evaluaciones del logro del aprendizaje de los alumnos y atender las disposiciones y procedimientos administrativos vigentes que regulen su actividad en los grupos escolares a su cargo.

Las funciones más importantes desde la *dimensión organizacional* implican participar en la integración de las academias y del consejo técnico escolar, conocer y aplicar la normatividad vigente en materia educativa e integrarse y participar en los organismos colegiados escolares de acuerdo a la norma vigente.

Las funciones más importantes desde la *dimensión comunitaria y de participación social* implican promover la cooperación y la participación responsable de los padres de familia o tutores de los alumnos en el proceso educativo, participar en las acciones promovidas por el Consejo de Participación Social y participar en las actividades cívicas y sociales de la comunidad.

De lo anterior, se puede afirmar que en la medida que los docentes estén alerta respecto a sus rol, funciones y tareas, sepan cómo ejecutarlas y mejorarlas, su enfoque estará centrado en las tareas y requerimientos de aprendizaje de los alumnos, como también en sus necesidades de desarrollo profesional.

### **3.3.2 Habilidades y competencias para un buen desempeño docente.**

Actualmente la educación demanda múltiples competencias a los docentes, de tal manera que estos deben ser agentes de cambio que contribuyan a elevar el aprendizaje de los alumnos, dotándoles de herramientas, así como de competencias que contribuyan a que todas las personas gocen de iguales derechos, libertades y oportunidades.

Por otra parte, constantemente suceden avances científicos, humanos, pedagógicos y tecnológicos que requieren habilidades de los docentes para la actualización permanente y el logro de mejores ambientes y situaciones de aprendizaje para los alumnos.

Desde luego que una habilidad y una competencia docente representa una capacidad de movilizar varios recursos cognitivos (conocimientos, capacidades, información, etc.) para hacer frente con pertinencia y eficacia a un cualquier tipo de situaciones.

“En este contexto, los retos actuales de la docencia se vuelven más complejos debido a la multiplicidad de las competencias para la formación humana y pedagógica que debe desarrollar el maestro en su desempeño docente”. (SEP, 2010: 11).

Con respecto a lo antes mencionado Perrenoud (2007), menciona diez dominios de competencias consideradas prioritarias en la formación de un docente:

- Organizar y animar situaciones de aprendizaje.
- Gestionar la progresión de los aprendizajes.
- Elaborar y hacer evolucionar distintivos de diferenciación.
- Implicar a los alumnos en sus aprendizajes y su trabajo.

- Trabajar en equipo.
- Participar en la gestión de la escuela.
- Informar e implicar a los padres.
- Utilizar las nuevas tecnologías.
- Afrontar los deberes y dilemas éticos de la profesión.
- Organizar la propia formación continua.

Para poder desarrollar estas competencias, es necesario trabajar sobre todo por problemas y por proyectos, por lo tanto, proponer tareas complejas, retos, que inciten a movilizar los conocimientos y habilidades y hasta cierto punto a completarlos. Eso supone una pedagogía activa, cooperativa, que tome en cuenta las características sociales, económicas y culturales del medio en que viven los estudiantes. Dejar de pensar que dar cursos es lo más importante y fundamental de la profesión. Enseñar, hoy, debe consistir en concebir, establecer y controlar situaciones de aprendizaje, siguiendo los principios de las pedagogías activas y constructivistas.

### **3.3.3 Perfil profesional del desempeño docente.**

Un primer concepto sobre el tema, define el “perfil profesional como una declaración que enuncia los rasgos que identifican a una profesión en términos de su formación y de sus desempeños”. (Hawes, 2001:2).

Por otra parte Solís (2006:3) menciona que “el perfil de un docente está constituido por las características, cualidades, actitudes, capacidades y perfeccionamiento profesional y personal deseables que éste debe reunir”.

“Aunado a esto, en términos genéricos cabe destacar que un perfil profesional constituye una auténtica declaración de principios e intenciones por parte de quien forma; históricamente se construye con base en la pedagogía y cultura de la profesión a la que apunta”. (Murillo, 2009:4).

En este sentido se puede decir que el perfil profesional docente se identifica por su formación pedagógica. Además de esta formación, muy en especial, el perfil de los docentes del nivel de secundaria, se caracteriza por la preparación y el dominio disciplinario que deben tener de la asignatura que se va a impartir.

Con base en lo anterior, se puede decir que para que un docente de nivel de secundaria se desempeñe adecuadamente en sus funciones y responsabilidades debe tener un perfil con una preparación pedagógica, un dominio disciplinario y; un conocimiento claro y manejo adecuado de los planes y programas de la asignatura que imparte.

### **3.3.4 Evaluación del desempeño docente.**

Sin duda alguna, el desempeño docente debe ser evaluado; sin embargo hablar de evaluación de desempeño docente resulta conflictiva ya que esto enfrenta un conjunto de interés y opiniones de los actores educativos: estudiosos sobre la materia, autoridades educativas, directores, coordinadores, alumnos, padres de familia, los mismos docentes y sociedad en general.

A pesar de lo negativo que pueda parecer para muchos, la evaluación del desempeño docente no debe verse como una fiscalización o control de las actividades, sino como una forma de favorecer y fomentar la mejora de la calidad docente, como una manera de identificar las cualidades que conforman a un buen profesor.

“La evaluación, en sí misma, ha de ser una opción de reflexión y de mejora de la realidad, pero su oportunidad y sentido de repercusión tanto en la personalidad del evaluado, como en su entorno y en el equipo del que forma parte, ha de ser entendida y situada adecuadamente para posibilitar el avance profesional de los docentes. Por esa razón se hace necesario un sistema de evaluación que haga justo y racional ese proceso y que permita valorar su desempeño con objetividad, profundidad, e imparcialidad.” (Valdés, 2000).

En este sentido, en el Marco para la Buena Enseñanza propuesto por el Ministerio de Educación de Chile se hace una referencia teórica para el desarrollo de una propuesta de evaluación docente, la cual está conformada por cuatro dominios: preparación de la enseñanza, creación de un ambiente propicio de aprendizaje, enseñanza para el aprendizaje de todos los estudiantes, y responsabilidades profesionales; dominios que se concretan en 20 criterios de ejercicio profesional.

Tabla 2: Criterios por dominio (Bitar, 2003:11)

Preparación de la Enseñanza		Creación de un ambiente propicio para el aprendizaje
<p><b>A1.</b> Domina los contenidos de las disciplinas que enseña y el marco curricular nacional.</p> <p><b>A2.</b> Conoce las características, conocimientos y experiencias de sus estudiantes.</p> <p><b>A3.</b> Domina la didáctica de las disciplinas que enseña.</p> <p><b>A4.</b> Organiza los objetivos y contenidos de manera coherente con el marco curricular y las particularidades de sus alumnos.</p> <p><b>A5.</b> Las estrategias de evaluación son coherentes con los objetivos de aprendizaje, la disciplina que enseña, el marco curricular nacional y permite a todos los alumnos demostrar lo aprendido.</p>		<p><b>B1.</b> Establece un clima de relaciones de aceptación, equidad, confianza, solidaridad y respeto.</p> <p><b>B2.</b> Manifiesta altas expectativas sobre las posibilidades de aprendizaje y desarrollo de todos sus alumnos.</p> <p><b>B3.</b> Establece y mantiene normas consistentes de convivencia en el aula.</p> <p><b>B4.</b> Establece un ambiente organizado de trabajo y dispone los espacios y recursos en función de los aprendizajes.</p>
		
Responsabilidades profesionales		Enseñanza para el aprendizaje de todos los estudiantes
<p><b>D1.</b> El profesor reflexiona sistemáticamente sobre su práctica.</p> <p><b>D2.</b> Construye relaciones profesionales y de equipo con sus colegas.</p> <p><b>D3.</b> Asume responsabilidades en la orientación de sus alumnos.</p> <p><b>D4.</b> Propicia relaciones de colaboración y de respeto con los padres y apoderados.</p> <p><b>D5.</b> Maneja información actualizada sobre su profesión, el sistema educativo y las políticas vigentes.</p>		<p><b>C1.</b> Comunica en forma clara y precisa los objetivos de aprendizaje.</p> <p><b>C2.</b> Las estrategias de enseñanza son desafiantes, coherentes y significativas para los estudiantes.</p> <p><b>C3.</b> El contenido de la clase es tratado con rigurosidad conceptual y es comprensible para los estudiantes.</p> <p><b>C4.</b> Optimiza el tiempo disponible para la enseñanza.</p> <p><b>C5.</b> Promueve el desarrollo del pensamiento.</p> <p><b>C6.</b> Evalúa y monitorea el proceso de comprensión y apropiación de los contenidos por parte de los estudiantes.</p>

### 3.4 Planeación didáctica.

Como se puede apreciar en el apartado anterior, entre las funciones del profesor está el "planificar y preparar los cursos y las clases; evaluar, registrar e informar del desarrollo y avances de los alumnos". (Deán, 1993:59).

El plan de estudios de educación básica de secundaria dice que "algunas de las principales responsabilidades de docente son: dar cumplimiento a los programas de estudio; promover diversas formas de interacción dentro del aula; organizar la distribución del tiempo; y el uso de materiales. Para realizar estas tareas de manera efectiva es necesario planificar el trabajo didáctico". (SEP, 2006:45)

Por lo tanto, todas las tareas o actividades que realizan los docentes dentro de sus funciones, deben de ir enfocadas principalmente a la enseñanza de los alumnos, para esto es importante, como parte de las funciones del desempeño docente, realizar la *planeación didáctica* correspondiente a su asignatura.

El Reglamento para el Gobierno y Funcionamiento de las Escuelas de Educación Básica del Estado de Jalisco, en su capítulo IV, sección cuarta de la enseñanza y su organización, artículo 68, menciona que "la enseñanza directa requerirá de una *planeación*, entendida ésta como un proceso sistemático, permanente y continuo, en la que se incluya la distribución y secuenciación de los contenidos y las estrategias didácticas mediante las cuales se promuevan aprendizajes relevantes y pertinentes y, de manera especial, el aprendizaje colaborativo. Así mismo, dicha planeación deberá incluir los criterios, formas y mecanismos de evaluación del proceso y logros educativos. Esta planeación deberá ser realizada en forma colegiada y deberá privilegiar la parte educativa sobre la administrativa". (SEP, 2010:23)

También se menciona en este mismo capítulo y sección, en el artículo 71, que además de los planes y programas de educación básica vigentes, los docentes tomarán como punto de partida para elaborar la planeación lo siguiente:

- Las características del alumno y procesos de aprendizaje.
- La diversidad.
- Criterios de integración, inclusión y equidad.
- Una óptima relación escuela-comunidad.
- El cuidado y preservación del ambiente y la salud.
- La innovación educativa.
- Promover el trabajo cooperativo y colegiado.
- Fomentar el fortalecimiento de valores.

De acuerdo al enfoque de la Reforma (SEP, 2006), la planeación didáctica es la herramienta esencial de los docentes para promover el logro de los aprendizajes planteados en el currículo.

Carvajal concibe a la planeación como "un proceso de previsión y reflexión sobre la práctica que reporta calidad a la enseñanza; que facilita la autonomía pedagógica del profesorado, al aumentar su capacidad de decisión o investigación de lo que acontece en el aula" (1997:66), esto es, que el docente tiene la autonomía pedagógica cuando establece las estrategias y los recursos necesarios para guiar el proceso de aprendizaje.

Partiendo de las ideas anteriores, la planeación didáctica tiene gran importancia porque permite conjuntar todos los componentes de la actividad educativa. Esto significa que el docente en la planeación anticipa el camino que se va a seguir para alcanzar los propósitos planteados, prevé las posibles dificultades que puedan presentarse, considera las características y elementos primordiales de la educación y; describe de manera específica las actividades, estrategias didácticas, recursos y tiempo destinado. En conjunto estos componentes contribuirán a alcanzar los propósitos de la educación, evitando la improvisación, la rutina y el fracaso.

### 3.4.1 Ventajas de la planeación didáctica.

Carvajal (1997), menciona que existen varias razones por las cuales la planificación resulta una tarea indispensable y fundamental del desempeño docente.

- “Porque elimina la improvisación y el azar, la espontaneidad irreflexiva y la actividad por la actividad”.
- “Para evitar lagunas y saltos injustificados, programas incompletos e inconexos”.
- “Para reducir la dependencia del trabajo en el aula de diseños externos y materiales estándares descontextualizados”.

Cuando un profesor planifica adecuadamente, considerando los aspectos anteriores, se dota de elementos importantes que impactan directamente en el trabajo con sus alumnos. Entre ellos se pueden mencionar los siguientes:

- *Tiene mayor seguridad frente a los alumnos.* Una buena planificación permitirá que el docente se desenvuelva con mayor seguridad ante los estudiantes, lo cual le permitirá tomar decisiones pertinentes y oportunas.
- *Tiene mayores posibilidades de conducir adecuadamente la clase.* El trabajo previo permitirá desde un inicio de clase tener un mejor control de grupo y manejo de actividades, teniendo siempre presente las intenciones didácticas.
- *Tiene mayores posibilidades de tener a la mano los materiales necesarios.* La planeación previa permite al profesor pensar en los materiales que va a utilizar en la clase y en los que probablemente necesite al hacer posibles ajustes de actividades.
- *Tiene elementos para aclarar dudas o para dar información adicional.* El realizar la planeación produce que el profesor recupere los conocimientos necesarios de los contenidos a trabajar o se vea en la necesidad de investigarlos en los medios que tiene a su alcance; de

esta manera llegara mejor preparado para exponer el tema con sus alumnos y podrá aclarar dudas en el momento que estos lo requieran.

- *Tiene claras las finalidades de plantear tales o cuales actividades.* Todas las actividades que no prevén con anticipación los conocimientos, habilidades, valores y actitudes que se esperan adquieran los alumnos, carecen de rumbo e intención. De lo contrario resulta más fácil diseñar las actividades que generarán los aprendizajes esperados, considerando el tiempo estimado y la forma de agrupación de los estudiantes.

Claro está que cuando la planeación se realiza adecuadamente, puede transformar en sentido positivo y radicalmente los procesos de enseñanza, estudio y aprendizaje, ofreciendo a los estudiantes una educación de mejor calidad.

### **3.4.2 Sustentos de la planeación didáctica.**

En el enfoque por competencias para la vida que se presenta actualmente en los planes y programas de estudio de la Reforma Integral de la Educación Básica (RIEB), la planeación didáctica se sustenta en tres pilares:

1. *Dominio disciplinar de los planes y programas.* Conocer los planes y programas de estudio es primordial, aun más, comprender los dominios disciplinares en el que se sustentan.

Dominar el enfoque disciplinar de las asignaturas es necesario para poder comprender los aprendizajes esperados y poner en práctica estrategias didácticas que permitan su logro.

Para que esto se logre es necesario que los docentes fortalezcan su formación continua con la finalidad de actualizarse; comprendan los enfoques, contenidos y fundamentos de las asignaturas y los campos formativos; y obtengan recursos actuales e innovadores de aprendizaje.

2. *Gestión de ambientes de aprendizaje áulico.* Los ambientes educativos tienen gran importancia ya que son el escenario donde se pueden favorecer las condiciones de aprendizaje y el desarrollo de capacidades, competencias, habilidades y valores.

En este sentido el docente debe organizar y animar situaciones de aprendizaje que gestionen la progresión de los mismos.

3. *Transversalidad.* La integración de saberes y experiencias que se desarrollen en las diferentes asignaturas debe ser una de las prioridades del currículo. Desde esta perspectiva se han identificado contenidos transversales en varias asignaturas que se abordan con diferentes énfasis: educación ambiental, formación en valores y; educación sexual y equidad de género.

“El aprendizaje, en este sentido, es visto desde formas más integrales que apuntan hacia objetivos y propósitos comunes, que pueden ser trabajados en el aula mediante situaciones didácticas que integran el desarrollo de competencias comprendidas en diversas asignaturas”. (SEP, 2010:17)

### **3.4.3 Elementos de la planeación didáctica.**

En los planes y programas de estudio vigentes para el nivel de secundaria, los docentes podrán identificar los contenidos pedagógicos como lo es el enfoque, propósitos, aprendizajes esperados, propuestas de trabajo y sugerencias didácticas, así como los referentes y herramientas de evaluación por asignatura que le permitirán desarrollar la planeación didáctica. (SEP, 2010)

Una herramienta útil de diseño curricular destinada a organizar la información que se va a transmitir en la enseñanza es la integración de los contenidos. Planear los contenidos significa ordenarlos, dosificarlos, secuenciarlos. Al respecto Coll (1987) menciona que las intenciones educativas del curriculum se concretan y secuencian por el ordenamiento de los contenidos. Por lo tanto, la integración de contenidos tiene como objetivo contextualizar los conocimientos seleccionados en el programa de estudio.

Una aclaración pertinente es que la planeación no consiste en distribuir los contenidos y actividades “sin la mayor reflexión, puesto que en su elaboración se debe considerar una filosofía y líneas de trabajo, sustentadas en teorías de enseñanza y de aprendizaje, que orienten la actividad educativa en forma permanente y permitan la diversidad de planes, de acuerdo con las características de los alumnos, el contexto, el docente, los recursos, etc.” (SEP, 2008:27)

En cada una de las asignaturas “la propuesta curricular constituye los lineamientos que orientan el trabajo en el aula, por tanto es la guía para realizar la planeación”. (SEP, 2008:28)

Los programas de cada asignatura están organizados en cinco bloques, considerando un tiempo de dos meses durante cada ciclo escolar para el desarrollo de los mismos. Cada uno de estos bloques representa una unidad didáctica de desarrollo en el aula, estas unidades están integradas con elementos a considerar en la planeación. Desde esta perspectiva, la unidad didáctica puede ser definida “la interrelación de todos los elementos que intervienen en el proceso de enseñanza-aprendizaje con una coherencia interna metodológica y por un periodo de tiempo determinado”. (Ibáñez, 1992:13)

Por otra parte Casanova dice que la unidad didáctica es la “concreción de objetivos, contenidos, actividades, estrategias metodológicas y evaluación para realizar la enseñanza y el aprendizaje de un conjunto de cuestiones estrechamente interrelacionadas desde un punto de vista formativo”. (1998:203)

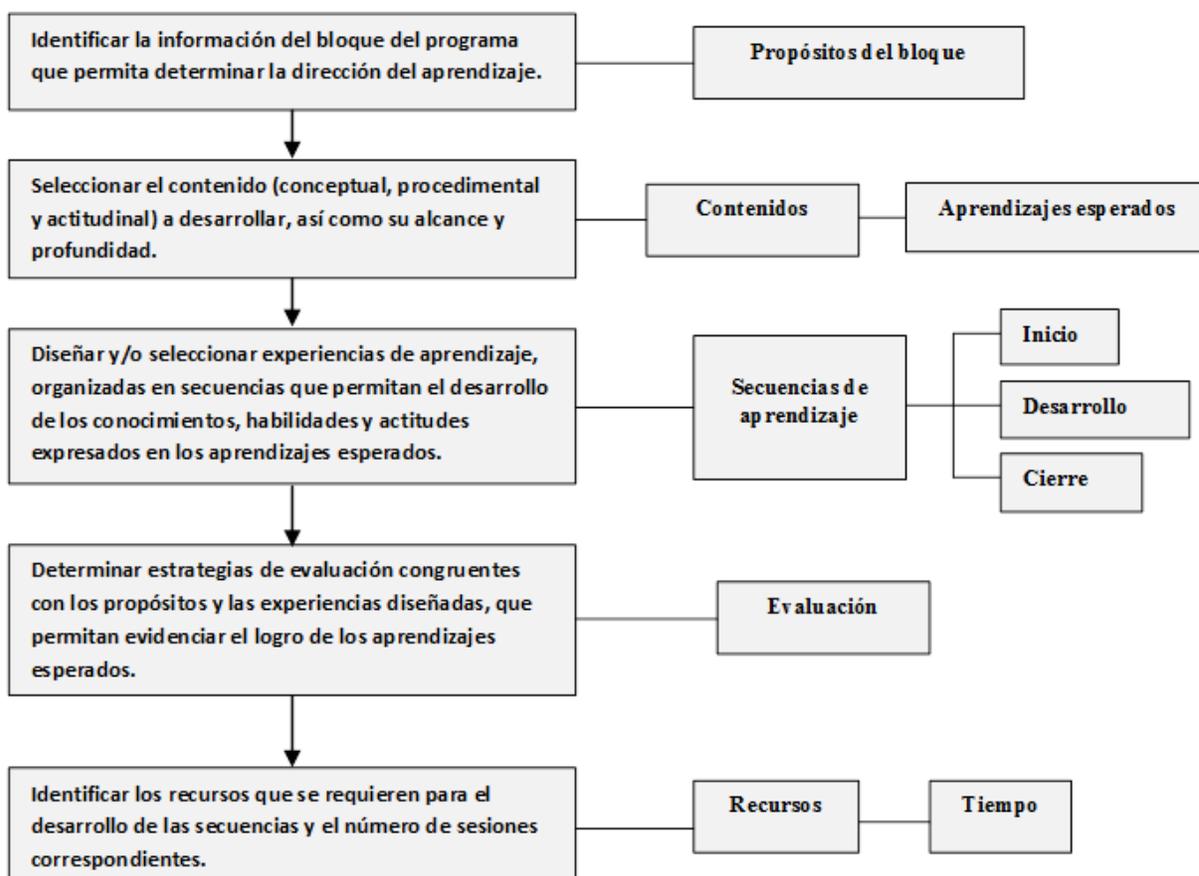
Tabla 3: Elementos de la unidad didáctica (SEP, 2008:28)

Elementos de la unidad didáctica (Casanova)		Secciones de los programas
Objetivos	¿Para qué enseñar?	Propósitos del curso y del bloque
Contenidos	¿Qué enseñar?	Contenidos
Actividades	¿Cómo aprenderán los alumnos y las alumnas?	Aprendizajes esperados Comentarios y sugerencias didácticas Orientaciones generales para el tratamiento de los contenidos.
Metodología	¿Cómo enseñar?	Enfoque
Recursos didácticos	¿Con qué enseñar?	Comentarios y sugerencias didácticas
Evaluación	¿Cómo mejorar la enseñanza y el aprendizaje? ¿Se consiguen los objetivos previstos?	Aprendizajes esperados. Representan referentes a considerar en la evaluación acerca de lo que deben aprender los alumnos.

En este sentido, los bloques conformarán el punto de partida para determinar las líneas organizativas y didácticas porque especifican con una temática determinada los propósitos, los contenidos y los aprendizajes esperados. (SEP, 2008)

Considerando lo anterior, se muestran en la ilustración 2, los elementos primordiales que se deben considerar para la realización de la planeación del trabajo didáctico:

Ilustración 2: Elementos de la planeación didáctica (SEP, 2008:29)



Además de esto, los programas de estudio sugieren los siguientes elementos necesarios u orientaciones didácticas a considerar para la realización de la planeación didáctica:

- Partir de los intereses, las necesidades y los conocimientos previos de los alumnos.
- Atender la diversidad (no etiquetar, discriminar o reducir las expectativas sobre lo que son capaces de hacer los alumnos. No hay alumnos “irrecuperables”).
- Promover el trabajo grupal y la construcción colectiva del conocimiento.
- Diversificar las estrategias didácticas.

- Optimizar el uso del tiempo y del espacio.
- Seleccionar materiales adecuados a los intereses de los alumnos y actividades a desarrollar.
- Impulsar la autonomía de los estudiantes.
- Evaluar el trabajo realizado.

Sin duda alguna, la planeación adecuada permite al docente tener claro el qué, cómo, cuándo y con qué realiza determinados procesos de enseñanza aprendizaje, por lo que resulta indispensable para un aprendizaje eficaz que el docente conozca qué va a hacer y para qué lo hace (intencionalidad), elementos explícitos en la planeación.

Finalmente, para que esto se convierta en realidad, dependerá en gran medida, de la disposición que tengan los docentes para reflexionar sobre su práctica, y por consiguiente, renovar su desempeño, de tal manera que el proceso de enseñanza-aprendizaje resulte relevante y pertinente para los alumnos.

### **3.5 Reflexión y transformación de la práctica docente.**

Un cambio en el desempeño docente solo podrá ser posible si los profesores aprenden a reflexionar sobre su propia práctica. No puede haber un cambio sin una transformación subyacente de actitudes, representaciones, saberes, competencias o esquemas de pensamiento y acción. “Por lo tanto, el análisis de la práctica docente tiene en realidad como objetivo una transformación –libremente asumida- de los practicantes, incluso si ello no siempre es explícito” (SEP, 2011:23).

Perrenoud (2007) asegura que en la cotidianidad existen pocos espacios para reflexionar, analizar la práctica o, simplemente registrar nuestras acciones, lo cual es muy necesario para identificar las fortalezas y debilidades de las acciones cotidianas. Así mismo, afirma que la reflexión sobre la práctica pone en tela de juicio lo que nosotros conocemos y asumimos, comparado con esquemas o representaciones prescritas, sobre lo que se debería hacer o lo que otros hacen, ya sea para que se explique, analice o critique.

“La reflexión de la práctica docente permite comprender las diversas transformaciones que se viven en el ámbito personal y profesional, y se convierte en necesaria cuando se pretende la mejora permanente del quehacer del maestro, acción que se maximiza al presentarse un cambio de paradigmas o un nuevo enfoque curricular” (SEP, 2011: 22).

Transformar las prácticas que realizan los docentes consiste en construir puentes entre lo que se hace en el aula y los nuevos retos educativos que se presentan y que responden a los actuales enfoques de la educación, así como en la incorporación de estrategias didácticas novedosas y el desarrollo de nuevas competencias profesionales que implican un proceso de actualización.

Nunca es tarde para hacer un alto y detenerse a reflexionar o cuestionar sobre el trabajo como docentes y las implicaciones de éste, dentro y fuera del aula, ya que: “pensar la educación y formación de los individuos en un terreno estrictamente académico no siempre es fácil. [...] Todo sirve para integrar, saber y transformar las actitudes ante la vida; sin embargo, bien se sabe que no es lo mismo el aprendizaje espontáneo, el empírico frente al sistematizado y organizado. Este último es el que debe sustentar la formación académica que escuelas, institutos y universidades ofrecen a los educandos” (Alcalá, 2002:2).

Un docente que está verdaderamente comprometido con su función, parte siempre de una reflexión sobre su práctica diaria, ya que de esta manera podrá convertir en propósitos y acciones sus intenciones. “Porque si el docente hace efectiva la Investigación- acción, entendida como la reflexión y estudio continuo – antes, durante y después– del proceso de enseñanza-aprendizaje”, podrá, a partir de los resultados obtenidos, hacer los ajustes y/o modificaciones en el diseño (rediseño), buscando siempre los mejores resultados que se vean reflejados en la vida diaria de los estudiantes” (González, 1999: 35).

Por lo tanto, la reflexión y transformación de la práctica del profesorado supone una preparación en la adquisición y actualización de conocimientos y

técnicas, pero también de un acompañamiento en la formación integral de la persona.

### **3.6 Acompañamiento colaborativo.**

Para que lo anterior pueda ser una realidad es necesario un acompañamiento a los docentes. En este sentido Vigotsky (1995) afirma que las personas adquieren conciencia de sí mismas solo cuando interactúan con otras personas. Reafirmando esto, Vigotsky enuncia que “una función psicológica aparece dos veces en la vida del individuo: primero como una función interpersonal y después como una función intrapersonal”. Con base en esto se puede decir que para que un sujeto logre interiorizar y la adquisición de lo que aprende, necesita ser confrontado con ayuda de los demás.

Chan (2009) menciona que en los procesos de mejora se espera que los acompañantes cumplan el papel de mediadores, ya que al hablar de acompañamiento, estamos hablando de una mediación docente, reconocida como una interacción cognitiva.

Leal nos dice que “colegiar las experiencias de los docentes con su pares, facilita la identificación de recursos, actividades y sugerencias didácticas susceptibles de incorporarse a las actividades cotidianas de clase, sin que les suponga una ardua tarea de exploración personal” (2009:105). Esto cobra gran relevancia, ya que si se tiene el interés de confrontar los saberes de los docentes involucrados en la tarea profesional, compartir experiencias de la práctica y apropiarse de nuevas experiencias pedagógicas, el trabajo colaborativo es fundamental.

Cuando hablamos de trabajo colegiado en el marco de la institución escolar, nos referimos al proceso participativo mediante el cual un grupo de maestros y directores toma decisiones y define acciones alrededor de la tarea profesional que tienen en común. Este proceso necesariamente está abierto también a las aportaciones que

los propios alumnos y sus padres hacen al quehacer de la escuela, como destinatarios que son de sus esfuerzos.

Algunas características del trabajo colegiado:

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

“El trabajo colegiado debe ser considerado como un espacio de diálogo, intercambio de experiencias y de información, toma de decisiones colectivas y seguimiento que posibilite el establecimiento de acuerdos y la construcción de una visión compartida sobre los retos, las metas, los avances y la responsabilidad en el acompañamiento del proceso formativo de los docentes. Representa la oportunidad de crear sinergia entre los docentes para fortalecer su función” (SEP, 2011:38).

Por otra parte, se debe recordar que la educación no puede construirse individualmente por ser un proceso esencialmente social que requiere de la participación de los actores educativos y del enriquecimiento del trabajo colectivo; el consejo, la opinión y retroalimentación de los colegas, quienes pueden sugerir ideas

o aportaciones para desarrollar adecuadamente la función docente y el cumplimiento de un verdadero compromiso ético.

Por lo tanto, el trabajo colegiado da la oportunidad de fortalecer el compromiso profesional de los docentes con la tarea pedagógica, como un compromiso que concierne a la escuela como institución.

### **3.7 Compromiso docente.**

Como se ha podido apreciar, el trabajo docente es sin duda alguna uno de los más comprometedores por la gran responsabilidad que ello implica. Quienes han aceptado estar en este camino de la docencia deben tener claro que se trata de una labor enorme e inmensa en la que el cumplimiento de las funciones, la superación constante, el dominio de la propia asignatura y sobre todo, el enfrentar los retos actuales, son mucho más que una obligación.

“Además, si entendiéramos que como docentes tenemos en nuestras manos a un sujeto, a un ser humano para apoyar, participar o influir, en su educación y en su formación, podríamos comprender la esencia de nuestro compromiso docente que radica no sólo en nuestra formación sino, fundamentalmente, en las tareas desarrolladas diariamente en el aula, dirigidas a lograr la generación de un cambio conductual en los alumnos que están bajo nuestra responsabilidad y ejemplo” (Romero, 2000:40).

Partiendo de esto es necesario clarificar el significado de los dos conceptos centrales de este apartado: compromiso y docente. El término compromiso tiene varias acepciones, entre ellas la que menciona el Diccionario de la Lengua Española en su acepción cuatro que dice: “obligación contraída, palabra dada, fe empeñada”. Esto nos dice que el compromiso es una responsabilidad aceptada, un deber moral adquirido hacia una persona, situación o una institución. En lo que respecta al término docente, el Diccionario de la Lengua Española dice que es “Persona que se dedica a la enseñanza, persona que ejercita o practica la docencia, o sea el oficio de enseñar”.

De lo anterior, se puede considerar que el compromiso docente es la obligación o responsabilidad que una persona dedicada a la enseñanza ha decidido adquirir o aceptar ante una institución, en este caso educativa.

Ahora se puede decir que, un profesor comprometido totalmente con su tarea docente es aquel que se cuestiona cotidianamente “algunos aspectos primordiales: ¿Cómo formar y educar al mismo tiempo, qué enseñar, por qué y para qué enseñar, cómo hacer participar al estudiante como sujeto activo del proceso pedagógico, cómo apoyarlo a enfrentar su problemática personal, familiar y social? Y todo esto sin quedarse sólo en los cuestionamientos, sino encontrando las repuestas para generar acciones y llevarlas a la práctica dentro y fuera del aula (Romero, 2000:40). Estos docentes comprometidos, son sujetos conscientes de que el proceso pedagógico es “un constante interactuar con un sujeto poseedor de otras y menos experiencias, con diferentes conocimientos, pero con actitudes y capacidades potencialmente iguales, permitiéndole con esto una mejor adquisición de conocimientos y un compartir experiencias para el logro de una formación integral (física-mental y espiritual) que le dé la oportunidad de enfrentar y modificar su realidad” (Romero, 2002:3).

Entre las características de los docentes comprometidos destaca, que siempre parten de un conocimiento y reflexión de su función. “Aquí se conceptualiza al docente como un ser capaz de sustentar sus acciones en la racionalidad, considerando siempre su experiencia, los principios que posee, sus capacidades, alcances y limitaciones, sus conocimientos y sus estrategias didácticas” (González, 1999: 27).

Un docente comprometido no solo cumple con transmitir o generar aprendizajes significativos en los estudiantes; su función, en realidad se convierte en compromiso cuando, en todas las áreas de su vida, busca la superación constante, esto es, en lo personal, emocional y profesional.

## Capítulo IV

### Diseño de la estrategia de intervención

#### 4.1 Objetivo del capítulo.

El capítulo de diseño y descripción de la estrategia de intervención, tiene como propósito explicar la estrategia mediante la cual se atenderá la problemática diagnosticada, presenta la planeación de las fases de aplicación, describe las actividades, los recursos, los participantes, el cronograma de actividades, los indicadores de logro y los instrumentos para documentar, dar seguimiento y sistematizar el proceso.

#### 4.2 Objetivo de la intervención.

En el diagnóstico realizado se identificó, entre otras problemáticas, que los docentes no tienen claridad sobre lo que implica el desempeño docente; tampoco identifican a la planeación didáctica como una función importante de su desempeño.

Por otro lado, se evidenció la falta de planeación didáctica, la cual está relacionada con dos situaciones concretas, la primera es que la mayoría no saben cómo realizar una planeación y la segunda, es que hay un desconocimiento de los planes y programas oficiales. A partir de esto, se identifica claramente el objeto y objetivo de intervención descritos de la siguiente manera:

**Objeto de intervención:** La planeación didáctica como un instrumento académico que además, es una característica del perfil docente.

**Objetivo de intervención:** Generar una cultura de planeación didáctica para incrementar el rendimiento académico institucional y fortalecer el desempeño docente a través del trabajo colegiado.

### **4.3 Líneas de acción y sus propósitos.**

Considerando lo anterior se definieron dos líneas de acción:

1. Reflexión y análisis de la práctica docente

Propósito: Que los docentes realicen un proceso interno de apropiación de los conceptos, fortalezas y debilidades en lo referente a la práctica docente. Esta línea de intervención es la parte identificada como de naturaleza personal.

2. Promover el trabajo colectivo entre el cuerpo docente de la institución.

Propósito: Que el grupo de docentes y coordinadores de la institución interactúen en la búsqueda de conceptos y definiciones comunes sobre los procesos que tengan que ver con el tema de intervención, en este sentido se puede aprovechar el espacio del trabajo de academias y con el colectivo docente, como detonador de elementos que ayuden a su vez a la apropiación. De aquí se deriva la actuación colegiada dentro de la institución, poniendo en común y trayendo a lo interno el proceso de enseñanza aprendizaje en el aula. En esta línea la intervención es identificada como un proceso colectivo.

### **4.4 Metodología de la intervención.**

La metodología de intervención tiene su fundamento en las características del trabajo colegiado, el cual se vincula con la reflexión y análisis de la propia práctica, de tal forma que ambas líneas de acción permitan ir tejiendo y favoreciendo un cambio en la cultura institucional, especialmente en lo concerniente al proceso de planeación.

La función del equipo directivo, está centrada en su competencia para gestionar el trabajo del equipo docente desde una perspectiva diferente, el cual implica el reconocimiento de la profesión, la reivindicación de la función docente y a

su vez reconocer que un buen líder es aquel que de manera creativa logra la participación y colaboración de su cuerpo docente.

En la parte operativa, se plantea que el trabajo colegiado sea el pilar de la intervención, esto porque será el espacio en el cual se intercambien los puntos de vista, se recupere la experiencia y se trabaje en la construcción de referentes en común, tanto desde lo conceptual como desde los elementos didáctico-pedagógicos del proceso educativo.

Este trabajo se realiza utilizando las reuniones de academia y las reuniones generales, las primeras por ser el espacio donde por excelencia se intenciona la puesta en común, tanto en lo referente a las reuniones de coordinación, como en las de las materias mismas y la segunda, por ser el espacio que brinda los momentos donde el conjunto de sujetos de la institución tienen espacio para el compartir conocimientos, experiencias y problemas de sus labor educativa, enriquecer el trabajo, lograr una participación activa de los sujetos involucrados y generar propuestas conjuntas de mejora. La temporalidad de las reuniones está planeada de tal manera que durante el ciclo escolar en curso, llevar a cabo cuatro reuniones de carácter general y seis de academia, en donde están involucrados los coordinadores y docentes como sujetos clave de la intervención.

Las reuniones colegiadas serán el espacio que permita recuperar y alimentar a la primera línea de intervención, la cual se relaciona con el trabajo de reflexión y apropiación de la práctica docente.

En este sentido, es importante aclarar que ambas líneas de acción se irán tejiendo y alimentando una a la otra, de manera que dentro del espacio del análisis de la práctica docente, el educador reflexione la importancia de la profesión docente, para que al momento de compartir y reivindicar en el colectivo la relevancia de la función docente en un contexto como el actual, se generen cuestionamientos acerca de las características de un buen docente, algunas de ellas irán en camino a ser el punto de partida para la reflexión de tipo pedagógica, las cuales estén relacionadas

con la planeación, de esta forma se espera que el docente se pregunte por qué es importante planear, qué hace desde su práctica para mejorar el proceso de enseñanza aprendizaje, entre otras.

Se pretende que al vivir este proceso, el docente se apropie de su profesión para realizar un proceso personal donde la autoreflexión, el autoconocimiento, la comparación y la confrontación lo lleve a generar un propio ser docente tanto de la práctica, como de la importancia de realizar planeaciones que apoyen y faciliten su función.

En la línea de acción de reflexión del análisis de la práctica docente se buscó identificar elementos que tienen que ver con la reivindicación de la profesión docente, con la importancia y trascendencia de ser docente en un espacio y momento como el de hoy. Una vez que cada docente *personaliza* esto, se tiene que articular automáticamente el retomar el compromiso como docente; la apropiación es el camino primero a la puesta en práctica y ésta nos lleva a su vez a identificar lo que es importante para que los propios procesos realmente impacten en el hoy de la institución.

El cumplimiento de estas dos líneas conducen a facilitar y socializar las metas de la intervención, para así comenzar con ello a crear y afectar una cultura de la institución, es entonces, el momento en el que la línea de acción personal salta al elemento de lo colectivo, ya que en lo colectivo se puede *compartir y robustecer* las funciones del docente y cómo, dentro de estas funciones desde la propia práctica es que se cumple con las planeaciones didácticas, así se espera que el docente una vez más, regrese a la línea de acción personal para cuestionarse en un primer momento sobre la elaboración o no de las propias planeaciones.

De estas mismas planeaciones, en el ámbito de lo personal el docente integrará ¿Qué tanto son realmente planeadas?, ¿Cómo estas planeaciones cuentan con dominios de contenidos académicos de las materias?, ¿Cómo las

planeaciones reflejan el dominio en su elaboración por cada uno de los docentes?, entonces el sujeto regresa a la interacción colectiva y puede en las reuniones colegiadas identificar si al interior del grupo están claras e identificadas las respuestas a las interrogantes anteriores. En este punto, e identificándose con el colectivo, el docente podrá dialogar las razones del porqué en el contexto de hoy es necesario planear, y cómo y qué planear para juntos afectar a la institución y finalmente a sus alumnos, incluso en este espacio se realizará un proceso de apropiación y socialización que brinden las bases para un proceso de mejora docente, donde cada uno de ellos infiere e identifica qué hace y qué puede incorporar para obtener mejores resultados en el proceso de enseñanza aprendizaje, la espiral ascendente en este período es ya una parte importante del ser mejor docente.

Todas las situaciones llevadas al campo de la reflexión en el grupo de docentes se reflexionan dentro del espacio que brindan las reuniones colegiadas, las cuales, provienen y a la vez terminan en las prácticas realizadas dentro del aula de cada docente en la interacción con sus alumnos, pues, de acuerdo con la propuesta de García Cabrero (2008), sugiere que la práctica educativa es dinámica, reflexiva y es una intervención pedagógica del antes y después de la interacción en el aula, es por tanto, posible afirmar que el espiral antes mencionado, lleva de forma ascendente la reflexión y la práctica docente, en donde ambas son parte intrínseca de una misma situación conformada por la reflexión práctica y el trabajo colegiado en función de mejora de la interacción dentro del aula a través de un seguimiento en planeaciones escolares.

La práctica docente es una práctica multidimensional, ya que incluye elementos que se conjugan en lo personal y en lo general, sin embargo, en la práctica esto ocurre en un mismo momento real, y estos dos elementos integran el espiral ascendente, que compone ambos momentos en una situación, pues el docente comparte sus experiencias en una reunión con el grupo y a la vez las integra de forma personal. Mientras que para su estudio, es necesario desmenuzar estas acciones y separarlas con el interés de descubrir la razón por la cual la planeación

escolar no es atractiva para los docentes y reforzar la cultura de planeación a través de los medios y herramientas brindados por las reuniones de academia, y así, las planeaciones sean una guía útil y característica del perfil docente.

Las dos líneas de acción en todo momento van entrelazándose para favorecer una mejor práctica docente. Lo personal se ve aplicado y colectivizado y este colectivo detona nuevas prácticas de mejora en lo individual. En esta ida y vuelta entre los procesos, uno de los ingredientes esenciales y por lo tanto afectados, es el relativo al compromiso, ya que éste sirve como adherente de la apropiación y la socialización.

Todo el proceso antes mencionado lo encontramos de forma visual en la ilustración 3.

Ilustración 3: Esquema de intervención



El docente que mejora su práctica personal es dinámico, es decir, avanza mediante la reflexión de su propio quehacer y actualiza los conceptos que posee sobre su proceder profesional, esta situación provoca una actualización de la percepción en la práctica docente, y es a este punto al que se planea lleguen los docentes, utilizando estrategias para modificar la cultura de rechazo a la planeación

didáctica a través de un espacio positivo, al cual se le da el nombre de reuniones de academia y reuniones generales.

Las reuniones mencionadas deben de invitar a los docentes más que a sentirse evaluados o juzgados sobre su propia práctica, buscan ser un espacio de reflexión respetuosa y en ambiente de crecimiento grupal desde los aspectos personales que cada docente necesita implementar y conductas a las que adherirse para de forma gradual ir modificando la cultura existente en el ambiente escolar.

Una posible intervención inicial para adoptar en las reuniones, es el tema referente a las metas y creencias que los docentes tienen con respecto a lo que ha de ser un buen modelo de docencia, referido a las ideas que cada docente posee sobre lo que el docente “debe de ser” y las rutinas típicas que realiza a diario enfocado a cómo percibe y enfrenta una planeación académica. Posteriormente, hacer una revisión de las estrategias que utiliza para introducir los contenidos de los cursos y cómo una planeación puede mantener el control de dichos contenidos y finalmente, la valoración de los aprendizajes logrados por los alumnos, y más aún con un claro registro de los mismos en las planeaciones.

#### **4.5 Plan de acción.**

En el plan de acción se describen y explican puntualmente las dos líneas de acción que se han descrito anteriormente, cada una de ellas a su vez presentan cinco elementos que son:

- Meta
- Tabla que contiene las actividades, responsables y fechas
- Recursos materiales necesarios para la realización de las actividades
- Producto esperado al lograr la meta
- Vinculación entre las diferentes metas del plan de acción, es decir cómo se relacionan una meta con otra.

#### 4.5.1. Línea de acción 1, reflexión y análisis de la práctica docente

**Propósito:** Que los docentes realicen un proceso interno de apropiación de los conceptos, fortalezas y debilidades en lo referente a la práctica docente. Esta línea de intervención es la parte identificada como de naturaleza personal.

Las metas que la integran son:

**Meta 1.1:** Para principios de noviembre cada profesor reconocerá la importancia de ser docente en el contexto de su institución.

Actividad	Responsable	Involucrados	2011			
			Septiembre	Octubre	Noviembre	Diciembre
a) A partir de lo trabajado en la reunión general (27 de septiembre) cada docente en lo individual habrá de reflexionar en la problemática en que de lo que hace cotidianamente pon sus alumnos resulta relevante su profesión.	Docentes	Docentes Coordinadores de actividades académicas y tecnológicas			10	
b) El docente elabora un documento donde argumenta la importancia de su profesión y lo comparte con un compañero.	Docentes	Docentes Coordinadores de actividades académicas y tecnológicas			14 al 18	
c) Se lleva documento a reunión de academia y se comparte con el colectivo.	Docentes	Docentes Coordinadores de actividades académicas y tecnológicas			22 al 25	

**Vinculación:** meta 2.1

**Producto de meta:** Documento donde el docente argumente individualmente la importancia de su profesión.

**Meta 1.2:** Para finales de enero los docentes podrán reconocer de cuales características que definen a un buen docente se han apropiado.

Actividad	Responsable	Involucrados	2012			
			Enero	Febrero	Marzo	Abril
a) En enero cada docente hará por escrito una reflexión y un análisis personal sobre cuales características de un buen docente (acordadas en reunión general el 27 septiembre 2012) a estado aplicando o practicando y que resultados positivos ha tenido en su función docente.	Docentes	Docentes Coordinadores de actividades académicas y tecnológicas	3 al 5			
b) Se realizará una entrevista individual con cada docente para hacer una retroalimentación de lo anterior y generar nuevas propuestas o acuerdos	Coordinador académico	Docentes Coordinadores de actividades académicas y tecnológicas	9 al 12			

**Vinculación:** meta 2.2

**Producto:** plan de mejora personal

**Meta 1.3:** En el último bimestre los docentes podrán identificar conscientemente las funciones y responsabilidades apropiadas y asumidas durante el ciclo escolar.

Actividad	Responsable	Involucrados	2012			
			Marzo	Abril	Mayo	Junio
a) En Junio cada docente hará por escrito una reflexión y un análisis personal sobre cuales funciones (acordadas en reunión general el 27 septiembre 2012) realmente han estado desempeñando y como ha impactado en su labor docente.	Docentes	Docentes Coordinadores de actividades académicas y tecnológicas				11 al 22
b) Se realizará una entrevista individual con cada docente para hacer una retroalimentación de lo anterior y generar nuevas propuestas o acuerdos	Coordinadores de actividades académicas y tecnológicas	Docentes Coordinadores de actividades académicas y tecnológicas				11 al 22

**Vinculación:** meta 2.3

**Producto:** Documento donde el docente argumente individualmente cuales fueron las funciones y responsabilidades asumidas durante el ciclo escolar y cuales serían sus nuevos compromisos para el siguiente ciclo.

**Meta 1.4:** En el segundo bimestre las planeaciones entregadas contarán con todos los elementos esenciales.

Actividad	Responsable	Involucrados	2011			
			Septiembre	Octubre	Noviembre	Diciembre
a) Los profesores en lo individual harán un análisis comparativo de los elementos que tienen sus planeaciones con elementos acordados en reunión general de octubre.	Docentes	Docentes Coordinadores de actividades académicas y tecnológicas		31	1 al 4	
b) Contestar las siguientes sobre su práctica: <ul style="list-style-type: none"> <li>• ¿Las planeaciones elaboradas por mí contienen los elementos esenciales?</li> <li>• ¿qué elementos coinciden, hacen falta o están demás?</li> <li>• ¿Qué puedo y debo modificar en la próximas planeaciones?</li> </ul>	Docentes	Docentes Coordinadores de actividades académicas y tecnológicas		31	1 al 4	
c) Los profesores con base al análisis elaboran su planeación y señalan cuales son los elementos que modificaron.	Docentes	Docentes Coordinadores de actividades académicas y tecnológicas		31	1 al 4	

**Vinculación:** meta 2.5

**Producto:** Planeaciones elaboradas con una mejor estructura.

**Meta 1.5:** A principios del cuarto bimestre se estará elaborando y entregando en tiempo y forma el 80 % de las planeaciones didácticas.

Actividad	Responsable	Involucrados	2011 - 2012				
			Noviembre	Diciembre	Enero	Febrero	Marzo
a) Después de que los profesores hayan recibido las observaciones hechas a sus planeaciones entregadas harán una reflexión personal tomando en cuenta las siguientes preguntas como guía: <ul style="list-style-type: none"> <li>• ¿Qué factores, problemas o circunstancias me han impedido elaborar y entregar en tiempo y forma las planeaciones?</li> <li>• ¿A que me puedo comprometer para elaborar y entregar las planeaciones en el presente bimestre?</li> <li>• Si he entregado en tiempo y forma las planeaciones, ¿Qué ventajas he obtenido en mi labor docente al elaborarlas adecuadamente?</li> <li>• ¿Cómo puedo seguir manteniendo esta misma línea de elaborar y entregar a tiempo las planeaciones?</li> </ul>	Docentes	Docentes Coordinadores de actividades académicas y tecnológicas	3 al 11				
b) A finalizar cada bimestre, hasta el tercero se estará haciendo reflexión y análisis cada vez más a fondo y de acuerdo a los resultados obtenidos en entregas.	Docentes	Docentes Coordinadores de actividades académicas y tecnológicas			3 al 6		5 al 9

**Vinculación:** meta 2.8

**Producto:** Documento redactado que incluya las reflexiones hechas por los docentes.

**Meta 1.6:** Para el quinto bimestre ya se haya logrado una cultura de autoreflexión de la práctica en relación a lo planeado y ejecutado.

Actividad	Responsable	Involucrados	2011 - 2012				
			Noviembre	Diciembre	Enero	Febrero	Marzo
a) Después de que los profesores hayan recibido los puntos de la observación de clase se hará una reflexión personal tomando en cuenta las siguientes preguntas como guía: <ul style="list-style-type: none"> <li>• ¿Qué factores, problemas o circunstancias me han impedido elaborar y entregar en tiempo y forma las planeaciones?</li> <li>• ¿Qué aspectos positivos puedo identificar como fortalezas de mi desempeño?</li> <li>• ¿Qué aspectos identifico como debilidades y oportunidades de mejora para el próximo bimestre?</li> <li>• ¿Considero que la manera en que estoy llevando a cabo mi función como docente está contribuyendo a que mis alumnos logren los aprendizajes esperados de manera significativa que impacta en una calidad educativa mayor? ¿Por qué?</li> <li>• ¿Cómo percibo a mí mismo y a mi desempeño docente con respecto a lo observado?</li> </ul>	Docentes	Docentes Coordinadores de actividades académicas y tecnológicas	3 al 11				
b) A finalizar cada bimestre, hasta el tercero se estará haciendo reflexión y análisis cada vez más a fondo y de acuerdo a los resultados obtenidos en entregas.	Docentes	Docentes Coordinadores de actividades académicas y tecnológicas			3 al 6		5 al 9

**Vinculación:** meta 2.9

**Producto:** Documento redactado que incluya las reflexiones hechas por los docentes.

**Meta 1.7:** Al finalizar el ciclo escolar se hará una recuperación de los aprendizajes obtenidos del trabajo realizado.

Actividad	Responsable	Involucrados	2012			
			Marzo	Abril	Mayo	Junio
a) En junio cada docente hará por escrito una reflexión y un análisis personal sobre como inicio el proceso y como está terminando, así mismo sobre sus aprendizajes obtenidos.	Docentes	Docentes Coordinadores de actividades académicas y tecnológicas				11 al 22
b) Se realizará una entrevista individual con cada docente para hacer una retroalimentación propia reflexión y generar nuevos compromisos.	Docente	Docentes Coordinadores de actividades académicas y tecnológicas				11 al 22

**Vinculación:** meta 2.10

**Producto:** Documento redactado que incluya las reflexiones hechas por los docentes.

#### 4.5.2. Línea de acción 2, promover el trabajo colectivo entre el cuerpo docente de la institución

**Propósito:** Que el grupo de docentes y coordinadores de la institución interactúen en la búsqueda de conceptos y definiciones comunes sobre los procesos que tengan que ver con el tema de desempeño docente y planeación didáctica.

Las metas que se incluyen en esta línea de acción son:

**Meta 2.1:** Para finales de septiembre el equipo docente reconocerá la importancia de ser docente en el contexto de su institución.

Actividad	Responsable	Involucrados	2011			
			Septiembre	Octubre	Noviembre	Diciembre
a) En reunión general, hacer una reflexión sobre la relevancia de la profesión docente y los retos que estamos enfrentando.	Coordinación académica	Coordinación académica y tecnológica, docentes	27			
b) En la misma reunión de manera colectiva exponer las problemáticas que como docentes enfrentamos actualmente en nuestra institución y los retos que esto nos implica.	Coordinación académica	Coordinación académica y tecnológica, docentes	27			
c) Definir el concepto de profesión docente y especificar las características que esta debe tener.	Coordinación académica	Coordinación académica y tecnológica, docentes	27			

**Vinculación:** Meta 1.1

**Materiales:** Pliegos de papel y marcadores.

**Producto:** Esquema de las características e importancia que tiene la profesión docente a diferencia de otras profesiones.

**Meta 2.2:** Para finales de septiembre los docentes hayan reconocido y definido las características que precisan a un buen docente, en la institución, en relación a la problemática que ésta enfrenta.

Actividad	Responsable	Involucrados	2011			
			Septiembre	Octubre	Noviembre	Diciembre
a) Revisión de lecturas por parte de los docentes.	Coordinación académica y tecnológica	Coordinación académica y tecnológica, docentes	01 al 15			
b) Solicitar leer las lecturas y de manera individual redactar un texto sobre las características que definen a un buen docente.	Coordinación académica y tecnológica	Coordinación académica y tecnológica, docentes	17 al 21			
c) En reunión general formar equipos de trabajo para intercambiar comentarios sobre las lecturas y lo redactado. Elaborar un listado de funciones, actividades o tareas que identifican el desempeño de un buen docente en el siglo XXI.	Coordinación académica	Coordinación académica y tecnológica, docentes	27			

**Vinculación:** Meta 1.2

**Materiales:** Copias de lecturas: ¿Quiénes son los buenos maestros? y Recuentos escolares de los buenos maestros (Anexo 3), hojas blancas, marcadores, pliegos de papel, pintarrón.

**Producto:** Elaborar un decálogo en cartulina de las características que definen a un buen docente (definidas y asumidas de manera colegiada por los docentes como compromiso para el presente ciclo escolar).

**Meta 2.3:** Para finales de septiembre los docentes conozcan sus funciones y responsabilidades.

Actividad	Responsable	Involucrados	2011			
			Septiembre	Octubre	Noviembre	Diciembre
a) Realizar lectura de los reglamentos y leyes de la función docente.	Coordinación académica y tecnológica	Coordinación académica y tecnológica, docentes	1 al 15			
b) Elaborar una lista de las 10 funciones consideradas las más importantes.	Coordinación Académica y tecnológica	Coordinación académica y tecnológica, docentes	17 al 21			
c) Analizar y definir por academias las 10 funciones más importantes de los docentes.	Presidente de academia	Presidente de academia y docentes	24 al 27			
d) Definir en reunión general (colegiadamente) las 10 funciones y responsabilidades más importantes a trabajar durante el presente ciclo escolar englobadas en los cuatro ámbitos de la gestión y a las cuales nos estamos comprometiendo como institución.	Responsable: consensado con el equipo docente	Coordinación Académica y tecnológica, docentes	27			

**Vinculación:** Meta 1.3

**Materiales:** Copias de reglamento y leyes, hojas blancas, marcadores, cartulinas.

**Producto:** Elaborar un decálogo en cartulina de lo acordado anteriormente que lleve por título “Mi compromiso con la función docente” y dejarlo publicado en la sala de maestros como recordatorio de su compromiso.

**Meta 2.4:** A finales de septiembre los docentes habrán reconocido la importancia de la planeación como parte de la función del desempeño docente.

Actividad	Responsable	Involucrados	2011			
			Septiembre	Octubre	Noviembre	Diciembre
a) En reunión general formar mesas de trabajo donde se defina que es la planeación y cuál es su importancia en la función docente.	Coordinación Académica.	Coordinación Académica y tecnológica Docentes	27			
b) En plenaria socializar lo anterior y generar una puesta en común sobre las ventajas de realizar la planeación.	Coordinación Académica	Coordinación Académica y tecnológica Docentes	27			

**Materiales:** pintarrón y marcadores.

**Producto:** Lista de ventajas y razones definidas colegiadamente por las cuales la planificación resulta una tarea indispensable y fundamental del desempeño docente.

**Meta 2.5:** A finales de septiembre los docentes tendrán claros cuales son los elementos esenciales que conforman la estructura de la planeación didáctica.

Actividad	Responsable	Involucrados	2011			
			Septiembre	Octubre	Noviembre	Diciembre
a) En reunión general se provocara una lluvia de ideas sobre los elementos estructurales que debe tener la planeación didáctica y las características que se deben tomar en cuenta para la misma.	Coordinación académica	Coordinación académica y tecnológica. Docentes	27			
b) En reunión general formar mesa de trabajo de acuerdo a la asignatura que se imparte y analizar en los planes y programas las sugerencias didácticas.	Coordinaciones Docentes	Docentes	27			
c) En plenaria socializar las similitudes y diferencias que hay en las sugerencias didácticas. En base a esto y de manera democrática definir y acordar los elementos y características que se tomaran en cuenta en la planeación y en el diseño de los formatos de la misma.	Coordinación académica	Coordinación académica y tecnológica. Docentes	27			

**Vinculación:** Meta 1.4

**Materiales:** cuadernillos de planes y programas, hojas blancas, pintarrón y marcadores.

**Producto:** Lista de los elementos que lleva la planeación didáctica estructuralmente

**Meta 2.6:** En la segunda semana de octubre estarán definidos y elaborados los formatos de planeación por asignatura

Actividad	Responsable	Involucrados	2011			
			Septiembre	Octubre	Noviembre	Diciembre
a) Diseño de formatos de planeación	Coordinación académica	Coordinación académica y tecnológica		15		

**Materiales:** Computadora, impresora, hojas blancas.

**Producto:** Formatos de planeación didáctica de cada asignatura definidos.

**Meta 2.7:** A mediados del tercer bimestre cada docente *conozca y maneje los planes y programas de estudio* de las asignaturas al cargo.

Actividad	Responsable	Involucrados	2012			
			Enero	Febrero	Marzo	Abril
a) En reuniones de academia leer y establecer conclusiones por escrito de los textos: <ul style="list-style-type: none"> <li>• Ley General de Educación. Capítulo 1 Disposiciones generales.</li> <li>• Presentación e introducción del Plan y Programas de estudio.</li> </ul>	Presidente de academias	Coordinación académica y tecnológica Presidente de academias docentes	9 al 12			
b) En reunión de colegiada comentar las lecturas anteriores, resaltar los puntos más importantes, con base preguntas siguientes: <ul style="list-style-type: none"> <li>• ¿Cuál es la función del Plan y Programa de estudio?</li> <li>• ¿Cuáles son los conocimientos, habilidades, actitudes, valores y competencias que se espera logren o desarrollen los alumnos? De acuerdo al Plan de estudios.</li> <li>• ¿Cuáles son las principales tareas que el Plan y Programas de estudio le encomiendan a la escuela?</li> </ul>	Coordinación académica y tecnológica	Coordinación Académica y tecnológica, docentes			2	
c) Analizar en reuniones de academia los contenidos programáticos y los propósitos de las asignaturas correspondientes.	Presidente de academia	Coordinación académica y tecnológica, Presidente de academia Docentes		7 al 10		

**Materiales:** Copias de la Ley General de Educación, cuadernillos de planes y programas, pintarrón, marcadores, hojas blancas, pliegos de papel.

**Producto:** Tabla con las características antes mencionadas y plenamente identificadas.

**Meta 2.8:** A principios del cuarto bimestre se estará elaborando y entregando en tiempo y forma el 80 % de las planeaciones didácticas.

Actividad	Responsable	Involucrados	2011 - 2012				
			Septiembre	Octubre	Noviembre	Diciembre	Enero
a) Diseño de formatos de entrega de planeación.	Coordinación académica	Coordinación académica	1				
b) Registro de entrega de planeaciones de primer bimestre.	Coordinación académica y tecnológica	Coordinación académica y tecnológica	1 al 30	1 al 14			
c) Elaborar reporte de revisión de planeaciones entregadas en primer bimestre.	Coordinación académica y tecnológica	Coordinación académica y tecnológica		17 al 21			
d) Diseño y elaboración de graficas de entrega total de planeaciones, en general y por asignatura de cada grupo y grado.	Coordinación académica y tecnológica	Coordinación académica y tecnológica		24			
e) En reuniones de academia entregar a los maestros que hayan elaborado planeaciones en el primer bimestre las observaciones sobre estas. Analizar y hacer retroalimentación sobre las observaciones hechas.	Coordinación académica y tecnológica	Coordinación académica, docentes		24 al 27			
f) En reunión general mostrar y analizar las graficas de entrega.	Coordinación académica	Coordinación académica, docentes		27			
g) Próximos bimestres el proceso se estará repitiendo.	Presidente de academias	Coordinación académica y tecnológica, docentes					

**Vinculación:** Meta 1.5, Meta 2.5, Meta 2.6

**Materiales:** Laptop, impresora, hojas blancas, cañón.

**Producto:** Formatos y gráficas de registro de entrega de planeaciones.

**Meta 2.9:** Para el quinto bimestre ya se haya logrado una cultura de observación y retroalimentación entre docentes.

Actividad	Responsable	Involucrados	2011 - 2012				
			Septiembre	Octubre	Noviembre	Enero	Febrero
a) Diseño de formatos de observación de clase.	Coordinación académica	Coordinación académica	1				
b) Observaciones de clase hayan o no entregado planeación.	Coordinación académica y tecnológica	Coordinación académica y tecnológica		10 al 14			
c) Elaborar reporte de observación de clase.	Coordinación académica y tecnológica	Coordinación académica y tecnológica		17 al 21			
d) En reuniones de academia entregar a los maestros por escrito el registro de lo observado en su clase. Analizar y hacer retroalimentación o aclaración sobre las observaciones hechas.	Coordinación académica y tecnológica	Coordinación académica y tecnológica, docentes		24 al 26			
e) Realizar mismo proceso por parte de la coordinación en segundo bimestre.	Coordinación académica y tecnológica	Coordinación académica y tecnológica, docentes			14 al 25		
f) Próximos bimestres el proceso será entre docentes.	Presidente de academias	Coordinación académica y tecnológica, docentes				3 al 12	20 al 29

**Vinculación:** Meta 1.6

**Materiales:** Computadora, impresora, hojas blancas.

**Producto:** Formatos de observación y 25 observaciones realizadas.

**Meta 2.10:** Al finalizar el ciclo escolar se hará una evaluación de la experiencia del trabajo realizado.

Actividad	Responsable	Involucrados	2012			
			Abril	Mayo	Junio	Julio
a) En la última reunión general se realizará una puesta en común en donde cada docente externara su sentir, percepción y experiencia del proceso realizado.	Coordinación académica	Dirección. Coordinación académica y tecnológica Docentes				6
b) Se formaran grupos de trabajo para socializar el análisis personal realizado, se identificarán las debilidades y fortalezas encontradas, así como el grado de avance en su desempeño docente.	Coordinación académica	Dirección. Coordinación académica y tecnológica Docentes				6
c) Se pondrá nuevamente en común lo socializado y se tomarán acuerdos de que se debe seguir fomentando y fortalecido y que propuestas mejora se pueden aplicar para el próximo ciclo escolar.	Coordinación académica	Dirección. Coordinación académica y tecnológica Docentes				6

**Vinculación:** meta 1.7

**Materiales:** hojas blancas, hojas de rotafolio, marcadores.

**Producto:** Documento con propuestas de mejora.

## 4.6 Indicadores de logro.

Para realizar la evaluación del proceso de intervención se definieron cuatro criterios, estos a su vez contienen indicadores y evidencias que ayudarán a la sistematización de los resultados, los criterios son:

- Definiciones comunes.
- Dominio de planes y programas
- Planeaciones Respuesta al proceso de intervención.
- Respuesta al proceso de intervención.

### 4.6.1 Definiciones comunes

El criterio de definiciones comunes hace referencia a que todo el cuerpo docente tenga el mismo referente conceptual de los diferentes procesos, de tal forma que la práctica docente tenga una misma línea.

A continuación se enlistan los indicadores y evidencias que integran este criterio:

Tabla 4: Indicadores y evidencias de definiciones comunes

Indicadores	Evidencias
Los docentes definen de la misma manera el concepto de planeación.	En el discurso del docente en las reuniones. (Minuta de reuniones) Cuestionario de que se entiende por planeación. Lista de ventajas y razones sobre la importancia de la planeación. Lista de elementos de la planeación.
La totalidad del equipo docente tiene claras las principales funciones docentes.	Decálogo de funciones docente
Los docentes Identifican las características de un buen desempeño docente.	Listado de características de un buen docente
Cada docente reconoce la Importancia de ser docente.	Argumento individual de la importancia de la profesión.

#### 4.6.2 Dominio de planes y programas.

El criterio de dominio de planes y programas tiene que ver con que al interior del cuerpo docente se conozcan y manejen los planes y programas institucionales, así mismo se espera que se reconozca la importancia de los mismos y que el docente tenga como producción una mejor aplicación de los programas de la asignatura al cargo en la elaboración de las planeaciones.

Para realizar la evaluación del anterior criterio, se definieron indicadores y evidencias que a continuación se enlistan.

Tabla 5: Indicadores y evidencias de dominio de planes y programas

Indicadores	Evidencias
Los docentes conocen las partes de planes y programas, el enfoque y los propósitos, la organización de los contenidos.	Listado de funciones de planes y programas de estudio. Listado de tareas de los planes y programas. En las planeaciones mismas.
En sus planeaciones hay relación entre el plan y programas y la planeación didáctica.	En las planeaciones
Establecen vínculos entre los contenidos de su materia y otras asignaturas.	En las planeaciones En las reuniones de académica

#### 4.6.3 Planeaciones didácticas.

En cuanto al criterio de planeaciones y su respuesta al proceso de intervención en la elaboración de las mismas planeaciones, se hace referencia al criterio medular de la intervención, ya que los resultados de ésta se esperan estén principalmente reflejados en este criterio. El criterio de planeación se divide en tres espacios de evaluación, el que tiene que ver con la entrega de las planeaciones en tiempo y forma, el que tiene que ver con que sean entregadas con calidad y finalmente que estas planeaciones puedan ser monitoreadas como entregadas.

A continuación se enlistan los indicadores y evidencias que integran el criterio de planeaciones.

Tabla 6: Indicadores y evidencias de planeación

Indicadores	Evidencias
Cumplimiento de entregas de planeaciones.	En el número registrado de entregas de planeaciones.
Que contengan los elementos.	Manejo de formatos definidos Contenido de las planeaciones Que se apeguen a los planes y programas de la asignatura.
Que incluya todas las características que se hubieran acordado en las academias.	En los formatos de planeación.
Que sea ejecutada de acuerdo a lo planeado	En la observación de clase En la autoevaluación de las planeaciones.

#### 4.6.4 Respuesta al proceso de intervención

El último de los criterios definidos para la evaluación del proceso de intervención es el referente a las respuestas de la institución al proceso de la intervención misma. Para ello se espera considerar que la apropiación de la intervención sea activa, positiva y que se comparta al interior del conjunto de docentes.

Los indicadores y evidencias que nos ayudarán a evaluar este criterio serán:

Tabla 7: Indicadores y evidencias de respuestas al proceso de intervención

Indicadores	Evidencias
Que el proceso de intervención sea una práctica constante y de mejora.	En la actitud de los docentes. En el compromiso por el proceso de intervención. En las opiniones En el cumplimiento de los acuerdos. En la asistencia a las reuniones.
Que el proceso de intervención pueda ser monitoreado e intervenido por el gestor educativo.	Entrevista con el gestor educativo

## **Capítulo V**

### **Resultados**

#### **5.1 Objetivo del capítulo.**

El capítulo de resultados, tiene como propósito describir las evidencias concretas de la mejora realizada, indicar los cambios cualitativos y cuantitativos de la problemática, contrastar los cambios de la situación actual con la anterior del problema, todo esto con base en los indicadores de logro, también se hace referencia a las limitaciones y dificultades encontradas en el proceso de intervención.

#### **5.2 Descripción general de los resultados de la intervención implementada.**

La implementación de la intervención tuvo su inicio en el mes de septiembre del 2011; debido a que la misma continuará durante el ciclo escolar 2011-2012, solamente se dará cuenta de los resultados obtenidos hasta el mes de diciembre.

Hasta el día de hoy se tiene implementado más del 50 % del plan de acción de la intervención; se ha trabajado colegiadamente durante tres meses, durante este tiempo se ha realizado una reunión colectiva de trabajo con los docentes, se han realizado cuatro periodos de reuniones de academias y los docentes en lo individual han estado trabajando en actividades de reflexión sobre su práctica.

Con esto se ha logrado que los docentes clarifiquen la importancia de su profesión, identifiquen las características, funciones y responsabilidades de la profesión docente, reconozcan la importancia de la planeación como la principal herramienta de sus funciones y a las vez los elementos que la conforman en su estructura; todo esto se empieza a apreciar en la actitud diferente del cuerpo docente, misma que se ha visto reflejada en la realización y entrega de planeaciones didácticas.

Como se mencionó, la implementación del plan de acción de la intervención aun no está concluido, por lo tanto falta, implementar las actividades de la meta 2.7 que tiene que ver con que los docentes conozcan y manejen los planes y programas de estudio 2011 de las asignaturas al cargo; también falta dar continuidad y seguimiento a la observación de clases y retroalimentación entre docentes, seguir fortaleciendo y motivando a la autoreflexión de la práctica en relación a lo planeado y ejecutado, hacer una recuperación de los aprendizajes obtenidos y una evaluación del trabajo realizado; esto tendrá su continuidad a partir del mes de enero y hasta el mes de junio del 2012.

Durante el proceso realizado se ha contado con el pleno apoyo de la dirección de la institución para llevar a cabo la implementación de la intervención, se ha dado el tiempo y el espacio para la realización de las reuniones tanto generales como de academia y gran parte de los docentes ha estado participado activamente durante el proceso.

Sin embargo, también se han tenido algunas limitantes durante este proceso, entre ellas, la falta de asistencia del 30 % de los docentes tanto a la reunión general como a las reuniones de academia, el tiempo reducido de una o dos horas máximo para realizar estas reuniones, la indiferencia de algunos cuantos docentes para integrarse al proyecto, la irresponsabilidad de algunos docentes para realizar en tiempo y forma las actividades de autoreflexión; esto ha llevado a tener que cambiar algunas de las fechas programadas para las reuniones y por lo tanto a que el proceso no se lleva tal cual se había pensado.

En general, se puede mencionar que a pesar de las pequeñas dificultades presentadas, el proceso de la intervención se ha llevado a cabo con buenos resultados hasta el momento; esto se está viendo reflejado en una nueva actitud de la mayor parte del cuerpo docente.

### **5.3 Criterios de evaluación del proceso de intervención**

Los resultados se presentan divididos en criterios de: definiciones comunes, dominio de planes y programas y planeaciones didáctica estos surgieron a partir de los indicadores de logro definidos sobre la intervención.

#### **5.3.1 Definiciones comunes.**

En la evidencia del indicador relacionado con el criterio de definiciones comunes se hace referencia a la construcción común de los conceptos por parte del cuerpo docente y con ello lo que en su práctica cotidiana desarrollan en relación a sus funciones.

En las reuniones realizadas durante la intervención, con respecto al concepto de planeación didáctica el colectivo docente acordó las siguientes nociones:

- Secuencia de actividades pedagógicas.
- Manera de organizar qué, cómo, y para qué los contenidos programáticos.
- Herramienta que conduce hacia una dirección.
- Formato de lineamientos a seguir para alcanzar propósitos, metas, y objetivos deseados.

Estas nociones se convirtieron en el punto de referencia para la realización de las planeaciones y el cumplimiento de la entrega de las mismas.

Así mismo el cuerpo docente en colectivo identificó las ventajas y razones sobre la importancia de la planeación, las cuales se encuentran enlistadas en la tabla 8, a su vez éstas se complementan con lo que argumentan de manera individual también enlistado en la misma tabla.

Tabla 8: Ventajas de elaborar la planeación.

Colectivo	Individual
Desarrollar las actividades.	Mejor organización de las actividades.
Mejor dominio y control del tiempo de clase.	Clase más organizada y bien estructurada.
Menor desgaste emocional y físico.	Secuencia planeada de temas.
Facilita la evaluación y el trabajo.	No llegas a improvisar
Mejor manejo de contenidos.	Facilita el trabajo.
Ayuda a prevenir situaciones.	Se evita que improvise.
	Llevar una mejor secuencia de contenidos a desarrollar.
	Mejor organización de temas para su comprensión.
	Prever las posibles dificultades en la comprensión de un tema.
	Se pueden hacer adecuaciones de acuerdo a las necesidades.

En relación a los elementos que debe llevar la estructura de la planeación didáctica el colectivo docente acordó los siguientes:

- Propósitos
- Aprendizajes esperados
- Contenidos
- Actividades (inicio, desarrollo, cierre)
- Datos generales de la escuela y docente
- Tiempos
- Recursos
- Estrategias
- Evaluación
- Temas, subtemas

En relación a todo lo anterior, en el diagnóstico la mayoría de los docentes expresan que la planeación didáctica es importante para organizar y distribuir el tiempo en el desarrollo de la clase. Sin embargo en el discurso actual se puede notar que los argumentos han sido enriquecidos desde lo colectivo y apropiados en lo

individual por gran parte de los docentes. En este sentido, los docentes muestran con gran claridad en los conceptos, elementos y ventajas de la planeación didáctica; mismos que se ven reflejados actualmente en las planeaciones didácticas entregadas.

En cuanto a la evidencia que tienen que ver con la conceptualización de funciones docentes, el equipo docente acordó como principales funciones a desarrollar y cumplir durante el presente ciclo escolar el siguiente listado titulado “mi compromiso con la función docente” (Anexo 4).

En el discurso encontrado en el diagnóstico, los docentes decían tener claras las tareas y responsabilidades en cuanto a sus funciones, lo cual no se veía reflejado en la práctica cotidiana. Ahora, su discurso muestra mayor claridad, ya que ha quedado identificado y definido consensuadamente y por escrito las funciones con las cuales se están comprometiendo a trabajar en el presente ciclo escolar.

En este sentido, al hacer una comparación de lo que actualmente los docentes han definido como principales responsabilidades de su función y lo que expresaban en el diagnóstico realizado, se encontró que se sigue manteniendo en el discurso como una de las principales responsabilidades, la realización de la planeación didáctica. La diferencia, es que actualmente se está evidenciando en la práctica con la elaboración y entrega misma de las planeaciones.

En cuanto a las evidencias relacionadas con identificar las características de un buen docente, se identificaron y enlistaron en consenso las descritas a continuación, tomando en cuenta las necesidades y particularidades de los alumnos y centro de trabajo.

- Promotor de valores
- Negociador
- Congruente
- Propositivo

- Humano
- Ético
- Colaborativo
- Democrático
- Objetivo
- Innovador

En este criterio los docentes han logrado de manera colectiva, definir y asumir en común una serie de conceptos que enriquecen su desempeño y función. Con esto se asume que se ha logrado un primer paso en relación a lo que se estará conscientemente desarrollando en lo cotidiano y de manera colectiva.

### **5.3.2 Dominio de planes y programas**

En cuanto al criterio de dominio de planes y programas las evidencias que se tiene hasta el momento están relacionadas con las planeaciones entregadas y aplicadas hasta el momento, esto ha sido confirmado con las observaciones de clase. Estas planeaciones están sustentadas y basadas en los planes y programas de la RIES 2006.

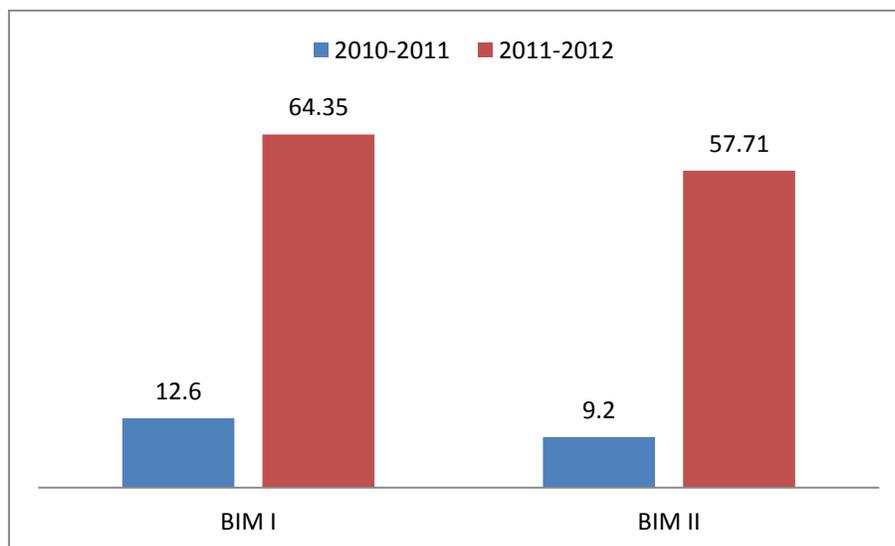
Debido a que las estrategias de intervención en este tema serán aplicadas y evaluadas a partir de enero de 2012, no se cuenta con las evidencias necesarias de mejora en este sentido.

### **5.3.3 Planeaciones didácticas**

Con respecto a la evidencia del indicador relacionado con el cumplimiento semanal de entrega de planeaciones, en este criterio se muestra un avance considerable ya que los registros de entrega de planeación nos indican que durante los dos primeros bimestres del presente ciclo escolar 2011-2012 se han entregado por lo menos el 50% de éstas, comparando contra las evidencias de entrega del ciclo escolar anterior, éstas nos muestran que en el primer bimestre se entregó el 12.60% de las planeaciones acordadas, encontrando una diferencia considerable de 51.75%

entre un ciclo y otro, mientras que en el segundo bimestre la diferencia entre un ciclo y otro es de 48.51%. (Gráfica 17)

Gráfica 17: Comparación del porcentaje de entrega de planeaciones

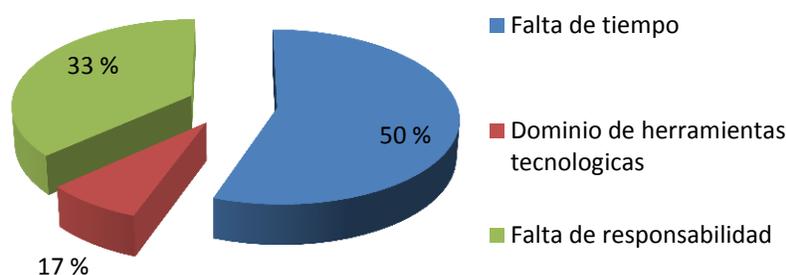


Este gráfico nos muestra que actualmente más del 50 % de las planeaciones están siendo elaboradas y entregadas por los docentes, sin embargo se ve una disminución del 6.64 % entre el primer bimestre y el segundo.

En este sentido, uno de los hallazgos es, que tres de los docentes que no entregaron ninguna planeación en el primer bimestre, en el segundo bimestre entregaron el total de sus planeaciones; de los docentes que habían entregado parcialmente en el primer bimestre, cinco de ellos en el segundo no entregaron ninguna planeación; solo dos del total de los docentes continúan sin entregar una sola planeación.

En el diagnóstico los docentes argumentaban que la falta de tiempo, el desconocimiento de planes y programas, la falta de responsabilidad, la flojera, la falta de conocimiento sobre la planeación y la respuesta no favorable de los alumnos son las razones por las cuales no planeaban; actualmente los docentes que no están planeando o que lo están haciendo parcialmente argumentan que los factores o problemas que les impiden elaborar y entregar la planeación tienen que ver con la falta de tiempo, el dominio de herramientas tecnológicas y la falta de responsabilidad.

Gráfica 18: Razones por las cuales no se planea actualmente



El gráfico 18, nos muestra las razones argumentadas en la entrevista por las que no se planea, encontrando que la mayor de estas es la falta de tiempo, seguida de la falta de responsabilidad y dominio de herramientas tecnológicas para elaborarlas.

En este sentido, se identifica que las razones para no planear han disminuido y que el factor tiempo sigue siendo el mayor problema para que los docentes puedan planear las clases. Esto último, es lo que ellos siguen sosteniendo en sus argumentos desde el diagnóstico hasta la intervención.

Por otra parte, en contraste, los docentes que están planeando en su totalidad y en algunos casos parcialmente, sostienen en el discurso, desde la reflexión individual de su práctica y lo colectivo las ventajas que han encontrado al elaborar y

entregar a tiempo las planeaciones didácticas (tabla 4). Como mayor ventaja identificada por el equipo de docentes desde lo individual y colectivo, se encuentra la de evitar la improvisación y el mayor dominio y organización de planes y programas.

Tabla 9: Indicadores y evidencias de definiciones comunes

Indicadores	Evidencias
Los docentes definen de la misma manera el concepto de planeación.	En el discurso del docente en las reuniones. (Minuta de reuniones) Cuestionario de que se entiende por planeación. Lista de ventajas y razones sobre la importancia de la planeación. Lista de elementos de la planeación.
La totalidad del equipo docente tiene claras las principales funciones docentes.	Decálogo de funciones docente
Los docentes Identifican las características de un buen desempeño docente.	Listado de características de un buen docente
Cada docente reconoce la Importancia de ser docente.	Argumento individual de la importancia de la profesión.

En lo concerniente a la evidencia del indicador relacionado con los elementos y características de planeación didáctica, los docentes están utilizando formatos con los elementos estructurales acordados por ellos mismos, en estos formatos se puede notar el contenido de la planeación con mayor claridad y secuencia lógica de acuerdo a los planes y programas actuales de cada asignatura.

En comparación con las planeaciones anteriores de quienes sí planeaban o lo hacían de manera parcial, se pueden apreciar secuencias didácticas más claras y definidas con un inicio, un desarrollo y un cierre de clase, lo cual no se veía en las anteriores planeaciones. Además que ahora se está planeando tomando en cuenta las características y niveles de desempeño de los alumnos.

En general, las planeaciones realizadas muestran una mejor estructura al haber ser unificados y considerados todos los elementos de las mismas por los

docentes, lo cual no era así en el ciclo anterior, ya que cada docente hacía uso de los elementos que a su parecer consideraba mejores.

#### **5.3.4 Respuesta al proceso de intervención.**

En cuanto a la respuesta al proceso mismo de la intervención por parte de la comunidad institucional, se pueden identificar concretos que tienen que ver con el grupo mismo de docentes tanto en la relación con el equipo de trabajo como en la práctica del aula y por otro lado con el gestor al cargo del centro escolar.

Dentro del primer grupo los resultados se han visto en las juntas de academia, en ellas ha aumentado la asistencia en número y a tiempo por parte del equipo docente, además de que la participación en dichas reuniones se ha tornado más activa y las opiniones y puntos de vista han ido en crecimiento por parte de los docentes al contrario de los momentos anteriores a la intervención donde la participación se identificaba como unilateral del coordinador académico a los profesores ahora los docentes toman la palabra y exponen sus opiniones. Esto se refuerza con la identificación de que se han eliminado los grupos polarizados en las reuniones y se da apertura a la opinión.

Mientras que en el proceso mismo de enseñanza aprendizaje del aula se identifica como evidencia el aumento de las planeaciones didáctica, la observación por parte de la coordinación académica en cuanto a que se identifican clases más constructivistas, se espera en este sentido que al finalizar el ciclo escolar se vea reflejado en el aumento del promedio escolar de los grupos de alumnos al cargo.

En cuanto a la respuesta al proceso por parte del gestor educativo, los concretos que se tienen se refieren al apoyo mismo que se ha dado a la intervención, asignado reuniones planeadas para el trabajo con el equipo de docentes y la interacción de los coordinadores académicos, por otro lado se ha modificado los modos de informar a los docentes en cuanto a requerimientos y logros, ahora se identifican documentos que integran la motivación y colaboración como parte importante de los documentos oficiales.

#### **5.4 Resultados del proceso de mejora en relación al objetivo de intervención.**

Sin duda alguna los resultados obtenidos hasta el momento, dan cuenta de que el objetivo de la intervención se está logrando, primero porque el tema de la planeación didáctica se empieza a mencionar de manera natural entre los docentes y segundo porque del ciclo anterior al actual ha incrementado de manera considerable la elaboración y entrega de planeaciones; por lo tanto se puede decir que la cultura de planeación didáctica empieza a visualizarse de manera objetiva.

Por otra parte, se puede asegurar que el objetivo también se está logrando porque se aprecia un trabajo más colaborativo entre los docentes; ahora se sienten con la libertad de apoyarse con sugerencias didácticas y constructivas unos a otros sin temor a sentirse fiscalizados o señalados y por consiguiente, se muestra mayor responsabilidad en sus funciones y desempeño.

## Capítulo VI

### Conclusiones

Este capítulo presenta las conclusiones de los aprendizajes obtenidos durante el transcurso de la maestría, mismos que se ven aplicados en la elaboración del documento resultante y durante el proceso de la intervención.

En este sentido, podemos mencionar que un buen gestor es capaz de generar espacios de reflexión para los docentes, de manera que estos puedan darse cuenta que viven una realidad dissociada con su concepción de sus funciones; para lograr que adquieran claridad sobre las tareas que debe de realizar en su labor docente, esto ayudará el reforzar en ellos la actividad de elaborar planeaciones didácticas.

Por otro lado, nos hemos dado cuenta de que como gestores es necesario tener certeza del grado de rendimiento del cuerpo docente a cargo, por ello, se sugiere mantener datos sobre las mediciones de productos logrados en el equipo, y estos traducirlos en medibles como se hizo en el presente trabajo, de tal forma que el gestor conozca objetivamente los puntos que es necesario trabajar para obtener mayor eficiencia y reforzar aquellos que están dando resultados.

Con base en la intervención se considera trabajar en los docentes sobre el compromiso de estar unidos como equipo y direccionar los esfuerzos y las acciones de cada integrante hacia un mismo fin común, para ello el gestor debe poseer las habilidades para convocar a los docentes y motivarlos para trabajar como parte de un mismo equipo.

Dominar el enfoque disciplinar de la asignatura que se imparte es vital; la realidad de que existen docentes que imparten asignaturas ajenas a su perfil es inevitable, por tanto, el gestor en este punto debe de invitar y acompañar al docente a capacitarse para impartirlas con seguridad, conocimiento y dominio de los contenidos y así, lograr mejores resultados en la práctica docente.

Existe en el grupo de docentes la creencia de que es calificado como “buen maestro” aquel que se involucra con los alumnos. Esta es una oportunidad que tiene el gestor para invitar a los docentes a ampliar esa percepción, de que esa confianza que se logra con los alumnos sea un vehículo para obtener una mayor aceptación de ellos por lo tanto la apertura de los mismos hacia el aprendizaje.

Se deduce que el factor cultural de la falta de planeación didáctica en el quehacer de los docentes, afecta al trabajo en el aula y por lo tanto institucional; es aquí en donde el gestor a través de las reuniones periódicas con su equipo puede ayudar a que juntos trabajen para crear una cultura de planeación que marche acompañada de tutorías y que a su vez den evidencias del cumplimiento y aplicación de esta.

El gestor puede servirse del hecho de que cuando los docentes han logrado desarrollar ciertas competencias didácticas, su vida profesional se verá beneficiada significativamente; este hecho puede ser una razón para motivar al logro de dicha cultura de planeación.

Es importante generar planes de acción que brinden un espacio a los docentes donde tengan la oportunidad de revalorar su profesión y compromiso con la educación, de tal manera que más que sentirse forzados a cumplir ciertos requerimientos, estén convencidos de la necesidad y beneficio personal al implementar acciones innovadoras en su práctica docente.

Para dar pautas a los docentes sobre lo que se espera de ellos, resulta útil traducir la experiencia vivida de los dos gestores de este proyecto, empleando el trabajo colaborativo con base en ciertos criterios aprendidos y aplicados durante el curso en el que se desarrolló la maestría, la cual otorgó las herramientas necesarias para convertir las vivencias en una realidad; así, con base en un hecho concreto es posible compartir con mayor posibilidad de asimilación lo que se espera de cada docente y la forma de llevar a la práctica el trabajo colegiado.

Se descubrió que durante el proceso de intervención, la forma de gestionar fue modificada, de lo directivo a lo colaborativo y transformacional; como ejemplo está la manera de dirigirse a la comunidad escolar, anteriormente los comunicados se redactaban de manera impositiva y amenazante para que se cumplieran con las responsabilidades, actualmente estos tienen un tono de diálogo, participación y colaboración, lo cual ha afectado positivamente la actitud del personal y se ve reflejado en el aumento de compromiso en sus tareas.

El trabajo realizado en la intervención deja como aprendizaje a cada uno de los gestores involucrados, que compartir una idea mediante el diálogo, genera un proceso colegiado que ayuda de gran manera a integrar un mismo proyecto y lograr mayores alcances.

También identificamos que el curriculum académico personal se fortalece gracias a este trabajo, pues brinda la posibilidad de asentar contenidos que han servido de herramientas en el desarrollo de la intervención realizada; además, cada evento vivido en las diferentes etapas de la misma, detonan nuevas situaciones y elementos a mejorar en lo profesional y en la interpretación e integración de nuevos conceptos.

Al concluir este trabajo se ha reforzado el hecho de que, un buen gestor es capaz de trabajar en un modelo colegiado, que ayuda a entender la realidad bajo un esquema de interpretación particular para ordenar datos recabados en una intervención y que estos, puedan servir para generar conocimiento; tanto para sí mismo, como para todos aquellos que se interesen por dicho tema.

## Referencias Bibliográficas

- ALCALÁ ESQUEDA, Rosa María, 2002: *Curso de Didáctica general*. Instituto Anglofrancés, Puebla, México.
- ALVAREZ L. GAYOU, J., (2007) “*Como hacer investigación cualitativa, fundamentos y metodología*”, Ed. Paidós educador, México D. F.
- ÁLVAREZ, Marisela (2009) “*El desempeño del docente como gerente de aula*”, Universidad Yacambú, Barquisimeto, Colombia.
- ARGATITA M., HERRERA M, (2006) “*Estudio de los factores que motivan al docente en ejercicio a elevar su desempeño profesional*”, en REDEM: La Red Educativa Mundial Uniendo al mundo educativo en una plataforma de aprendizaje colaborativo, julio 2006, disponible en: <http://www.slideshare.net/REDEM/estudio-de-los-factores-que-motivan-al-docente-en-ejercicio-a-elevar-su-desempeo-profesional>, (21 de marzo del 2010, 14:30 h).
- BITAR, Sergio (2003). “*Marco para la Buena enseñanza*”, Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas. Chile, pp.1-11.
- CARVAJAL, F. et al. (1997) “*Programación de aula ¿Para qué? Orientaciones didácticas para la planificación de la intervención docente en el aula*” en Aula de innovación educativa. Barcelona, núm. 57, pp. 65-72.
- CASANOVA, Ma. Antonia (1999) *Evaluación: concepto, tipología y objetivos*. En Manual de evaluación Educativa. 5ª Ed. Madrid: La Muralla, pp. 57-92.
- CASANOVA, María Antonia (1998), *La evaluación educativa*. Escuela Básica, Madrid, Cooperación Española-SEP, Biblioteca del Normalista, pp. 200-207.

- CHAN, María Elena (2009). *La gestión de la innovación en el marco de las reformas educativas*, Guadalajara, México: ITESO.
- COLL, César. *Psicología y curriculum*, Buenos Aires: Paidós, 1987.
- DEÁN, Joan (1993), "El rol del maestro", en *La organización del aprendizaje en la educación primaria*, Barcelona, Paidós, pp.59-88.
- Diccionario de la Lengua Española*. Madrid, España: Cultural, 2001.
- GARCÍA CABRERO, B., Loredó, J. y Carranza, G. (2008). "Análisis de la práctica educativa de los docentes: pensamiento, interacción y reflexión". En *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, [Revista electrónica] número especial, 10 de septiembre de 2008. Disponible en: <http://redie.uabc.mx/NumEsp1/contenido-garcialoredocarranza.html> (05 de Noviembre de 2011, 11:20 h).
- GONZÁLEZ Capetillo, Olga y Manuel Flores Fahara (1999), *El trabajo docente*, México: Trillas-ILCE.
- GONZÁLEZ Hurtado, Rosario (2010), *Taller de titulación séptima generación*, 17 de diciembre del 2010, Universidad ITESO, Tlaquepaque, México.
- HAWES B., Gustavo (2001), "El diseño de las profesiones y el perfil profesional", Disponible en: <http://www.freewebs.com/gustavohawes/Educacion%20Superior/2001PerfilProfesional.pdf>, (11 de Junio de 2011, 21:00 h).
- IBÁÑEZ SANDIN, Carmen (1992). *El proyecto de Educación Infantil y su práctica en el aula*, Madrid, 13ª edición.
- LEAL, Margarita y Arias José Luis (2009). *Práctica docente y tecnología en el aula*, Guadalajara, México: ITESO.
- LUKAS MÚJICA, J.F., Karlos Santiago Etxebarría (2004). *Evaluación Educativa*, Madrid: Alianza Editorial. pp. 15-43

- MURILLO SANCHO, Gabriela (2009) "*Evaluación del desempeño docente desde competencias genéricas en la universidad de costa rica*" en Actualidades Investigativas en Educación [Revista electrónica] 1, 30 de abril de 2009, Costa Rica, disponible en: <http://revista.inie.ucr.ac.cr/articulos/1-2009/archivos/competencias.pdf>, (05 de Junio de 2011, 10:30 h).
- NIRENBERG, O., J. BRAVERMAN, et. al. (2003) *El diagnóstico: algo más que una herramienta para la programación y la evaluación*. En Programación y evaluación de proyectos sociales. Argentina: Paidós pp. 83-101
- NIRENBERG, Olga, Josette, Brawerman, et. al. (2000). *Evaluar para la transformación*. Innovaciones en la evaluación de programas y proyectos sociales, Argentina: Paidós, 2000.
- PERRENOUD, Philippe (2007) *Diez nuevas competencias para enseñar*, México: Editorial Grao, 2004.
- ROMERO, Luna Francisco Javier, *¿Qué es eso de ser maestro? (Ponencia)*. Puebla: V Encuentro de investigación educativa, SEP, 2002.
- ROMERO, Luna Francisco Javier (2000), *¿Hasta dónde debe llegar el compromiso como docente?*, Revista de la facultad de filosofía y letras de la BUAP.
- Secretaría de Educación Pública, Dirección General de Desarrollo Curricular (2006). *Plan de estudios 2006*. Educación básica. Secundaria. México.
- Secretaría de Educación Pública, Dirección General de Desarrollo Curricular (2008). *Ciencias III (énfasis en Química)*. Antología. Tercer Taller de Actualización sobre los Programas de Estudio 2006. México.
- Secretaría de Educación Pública, Dirección General de Formación Continua de Maestros en Servicio (2010). *Curso Básico de Formación Continua para*

*maestros en Servicio, planeación didáctica para el desarrollo de competencias en el aula 2010.* México.

Secretaría General de Gobierno, Dirección General de Estudios Legislativos y acuerdos Gubernamentales (2010). *Reglamento para el Gobierno y Funcionamiento de las Escuelas de Educación Básica del Estado de Jalisco.* México.

Secretaría General de Gobierno, Dirección de Publicaciones (2011) "*Manual de organización nivel de educación secundaria*" en El estado de Jalisco, Periódico Oficial, tomo C C C L X I X, abril 9, Guadalajara, Jal., pp. 1-76.

SOLÍS, Francisco (2006) "*Plan estratégico de supervisión educativa para mejorar la praxis pedagógica de los docentes*", Disponible en: <http://www.monografias.com/trabajos68/plan-mejora-praxis-pedagogica-docente/plan-mejora-praxis-pedagogica-docente3.shtml>, (11 de Junio de 2011, 20:00 Hrs.)

VALDÉS, Veloz Héctor. Encuentro Iberoamericano sobre Evaluación del Desempeño Docente. Ponencia presentada por Cuba. Ciudad de México, 2000.

VIGOTSKY, Lev Semionovich (1995). *Funciones psíquicas superiores. Obras escogidas*, vol. III, Visor, Madrid

## Anexos

### Anexo 1: Encuesta

#### ENCUESTA DEL DESEMPEÑO DOCENTE POR PARTE DE LOS PROFESORES

La encuesta del desempeño docente, pretende identificar la eficiencia y eficacia del profesor en el proceso de enseñanza y aprendizaje.

Los resultados nos ayudarán a conocer tu desempeño y servirán de base para las mejoras de la práctica docente, con el fin de actualizar y elevar la calidad de servicio de nuestra institución.

Los enunciados desde el pueden ser evaluados según la escala de **A = Siempre**, **B = Algunas veces**, **C = Pocas veces**, **D = Nunca** seleccionando la opción que más se acerque a la realidad.

A continuación se encuentran las preguntas de la Encuesta y las respuestas correspondientes.

Agradecemos mucho tu participación.

**Recuerda: Todas las respuestas y opiniones emitidas en la encuesta son completamente anónimas.**

PREGUNTAS	RESPUESTAS
1. He recibido capacitaciones por parte de la institución durante el ciclo escolar en curso.	A, B, C, D
2. Considero de utilidad los temas en que se me ha capacitado para mejorar mi desempeño docente.	A, B, C, D
3. Procuro el desarrollo profesional de mi práctica docente al tomar o recibir capacitación fuera de la institución por mi parte.	A, B, C, D
4. Considero que los cursos de capacitación que me ofrece la institución tienen relación con la problemática cotidiana a la que me enfrento.	A, B, C, D
5. Utilizo diferentes medios y materiales (video, carteles, láminas, etc.) de apoyo para que mis alumnos puedan comprender mejor los temas vistos.	A, B, C, D

6. La institución me motiva con elementos para mejorar mi trabajo docente.	A, B, C, D
7. Considero que el equipo con que colaboro, apoya y motiva mi trabajo docente.	A, B, C, D
8. Los alumnos con quienes comparto el proceso de enseñanza-aprendizaje me motivan y retan en mi trabajo docente.	A, B, C, D
9. Mi coordinador académico me apoya y motiva a mejorar mi desempeño docente.	A, B, C, D
10. Recibo reconocimiento por parte de mis autoridades cuando cumplo con mis funciones y realizo actividades que ayudan a la mejora de la institución.	A, B, C, D
11. Mis alumnos me tienen la confianza para acercarse a mí y contarme sus problemas.	A, B, C, D
12. Considero que el trabajo en equipo ayuda a enriquecer y mejorar mi desempeño docente.	A, B, C, D
13. Puedo expresar mis ideas libremente con respecto a las mejoras que ayuden al equipo a mejorar la práctica docente.	A, B, C, D
14. Tengo claridad sobre mis tareas y responsabilidades en mi quehacer y desempeño docente.	A, B, C, D
15. Conozco y domino los programas y planes académicos de las materias que imparto.	A, B, C, D
16. Recibo de manera respetuosa y con la finalidad de mejorar mi desempeño, una crítica constructiva (retroalimentación) por parte de mi coordinador.	A, B, C, D
17. Realizo con frecuencia una reflexión y evaluación sobre mi práctica con la finalidad de mejorar de mi labor docente.	A, B, C, D
18. Ejercer de manera propositiva la autoridad dentro del aula.	A, B, C, D
19. Me siento respetado por los alumnos al considerar mi figura como maestro.	A, B, C, D
20. Considero el contexto de mis alumnos un factor que limita el desarrollo de mi práctica docente.	A, B, C, D

21. Considero de importancia la planeación para organizar los contenidos y distribución de tiempo en el desarrollo de las clases.	A, B, C, D
22. Considero que la institución responde a mis necesidades de manera oportuna.	A, B, C, D
23. Me siento respaldado por la institución cuando solicito capacitación en un tema particular.	A, B, C, D
24. Me siento comprometido y responsable con mi desempeño docente y su innovación para la mejora.	A, B, C, D

Comentarios adicionales:

---

---

---

## Anexo 2: Entrevista

## Formulario para notas de la entrevista del docente

## Información de la entrevista

**ESCUELA SECUNDARIA TÉCNICA NO 3**

Nombre del entrevistador:	_____	_____
Identificador del docente	_____	Número de horas que imparte materia. _____
Tiempo de colaborar en la institución en meses	_____	

## Preguntas del entrevistador

1. ¿Cuánto tiempo hace que ejerce la docencia?
2. ¿Qué estudios profesionales tiene?
3. ¿Qué materias impartes?
4. ¿Cómo te sientes en relación al dominio que tienes de la materia?
5. ¿Desde tu experiencia, qué es para ti el desempeño docente?
6. ¿Cuáles son las responsabilidades que tiene el docente en esta institución?
7. ¿Qué características debería tener una planeación de clase?
8. ¿Cuándo y donde realizas tus planeaciones de clase?
9. ¿Conoces los planes y programas de tus asignaturas?
10. ¿Entregas tus planeaciones?  
Si ¿Cada cuando?  
No ¿Por qué?
11. Nos hemos enterado que hay pocas planeaciones entregadas ¿Por qué consideras que los profesores no están entregando planeaciones?

## ¿Quiénes son los buenos maestros?

Alfredo Villegas Ortega

El mejor maestro es el que cautiva. Con su saber, con su congruencia, con su compromiso. El mejor maestro no se define por sus estrategias. Él es la estrategia. Él es la llave que abre la imaginación. El puente que comunica sentidos. El buen maestro no es el depositario de políticas educativas fracasadas. La buena maestra transforma al mundo, día a día, desde las aulas. La buena maestra convoca al cambio desde sus actos. El buen maestro le da la palabra a la diferencia. La buena maestra es más que un mísero salario. El buen maestro no fomenta el desarrollo de competencias parciales sino que busca integrar al mundo a sus estudiantes. Los maestros que creen en su tarea, se convierten en gestores del cambio.

Las buenas maestras pueden dictar, usar nuevas tecnologías, ser doctas o facilitadoras, tradicionalistas o innovadoras; funcionales, reproductoras de verdades o revolucionarias valientes que intentan mostrar caminos y no verdades, horizontes y no destinos. El buen maestro muestra el camino para consolidar, fundar, cambiar o promover. Una buena maestra no sigue una línea recta, dogmática. Hace de sus clases espacios para debatir, para iluminarse conjuntamente con los saberes diferentes, con los contextos enriquecedores.

Un buen maestro no lo sabe todo, pero comparte lo que aprendió. Una buena maestra aprende de sus alumnos. Las buenas maestras antes que regañar escuchan. Los buenos maestros, antes que sancionar solucionan. Un verdadero maestro es democrático. Sabe que las mayorías sólo son legítimas cuando dejan expresarse a las minorías. Un buen maestro se despoja de sus creencias para respetar a todos. Un buen maestro es beligerante y respetuoso. Un buen maestro es neutral y da espacio para el debate. Las buenas maestras repiten las grandes enseñanzas de sus viejos mentores y sepultan, día a día, las mentiras que algunos de ellos reprodujeron.

Los buenos maestros son aquellos a los que los alumnos no van por una asistencia, o por un crédito sino a descubrirse a sí mismos y al mundo. Las aulas de los buenos maestros siempre estarán colmadas de saberes, diferencias, sentidos, caminos. Las aulas de las buenas maestras tendrán a personas antes que a alumnos, a seres antes que a matrículas, a identidades antes que a datos estadísticos.

El buen maestro lo fue ayer con un pizarrón, un gis, un aula desvencijada y una escuela pública en la que se fundaba una nación, con letras, sueños de integración nacional, con sangre fraterna, con deseos, con agravios por resolver, con respeto, con cariño, aunque, a veces, con miedo.

El buen maestro, hoy, sabe aprovechar las nuevas tecnologías, pero sigue sabiendo que el verdadero artífice del cambio, o un cómplice importante del letargo en que vivimos es él. Los alumnos que hoy tienen un buen número de maestros y maestras mexicanas, padecen violencia intrafamiliar, adicciones, miseria. Son niños y jóvenes que ven cercenadas sus expectativas en un país que se debate en la violencia, la indiferencia, el mensaje fácil, la promesa política. Para ellos es difícil reconocer la escuela hoy, pública y privada, como el espacio fundacional que requerimos.

El maestro hoy lucha contra medios de comunicación que despedazan su labor sin atender a los acentos importantes que rodean su acción. Se le juzga por resultados estándares en un país y en unas escuelas donde priva la desigualdad. El maestro hoy, debe refundarse desde dentro para corregir sus deficiencias. Las maestras hoy, deben retroalimentarse con los buenos maestros para hacer puentes de virtuosidad, ahí, donde exista la coyuntura. México requiere maestros de primera (muchos ya lo son), con escuelas de primera.

Si queremos que México cambie hay que empezar por muchos lados. Para nosotros el acento está en la educación con todo lo que ello incluye. Somos maestros y aceptamos la parte de culpa que nos corresponde por el estatus actual de la educación. Revisemos, todos, nuestros actos para transitar a caminos donde la justicia, la igualdad, la oportunidad y demás necesidades sociales dejen de ser ficciones y puedan adquirir sentido en escuelas donde promovamos la democracia.

Redacta un texto sobre las características que te definen como buen docente:

Que funciones, actividades o tareas identifican o caracterizan, el buen desempeño docente.

## ReCuentos escolares de los buenos profesores

María Celeste Vargas Martínez

Al principio pensé que hablar de un buen o mal profesor era tarea fácil, ya que para el ser humano no es complicado delimitar los espacios que las eternas dualidades van creando a lo largo de la vida. Creí que era tan sencillo como hablar de materia/espíritu; justicia/injusticia; arriba/abajo y tantos otros principios opuestos que nos rigen, pero a ahora que lo pienso, no es tan llano hablar de ello.

La mayoría de estas dualidades se rigen por normas, leyes y diversos parámetros que sirven al ser humano para crear espacios y encerrar en ellos las cosas, situaciones, momentos, hechos y personas que se encuentran en los dos extremos de la balanza. Sin embargo, en este momento me viene a la mente una frase de José Bergamín: “Si me hubieran hecho objeto, sería objetivo, como me han hecho sujeto soy subjetivo.” De ahí que hablar de buenos o malos profesores muchas veces resulta tan subjetivo como el ser humano, por lo tanto depende de cada individuo y quizá del tiempo y el espacio para adjudicarle un calificativo a un docente. Un día escuché decir a alguien que había tenido una “muy buena maestra” que le lanzaba el borrador cuando estaba distraído y lo dejaba sin comer cuando no hacía la tarea, mas lo había enseñado a leer y ser hombre de bien. Un compañero en la universidad defendía a un “buen profesor” porque sólo daba dos de sus cuatro clases semanales, los dejaba salir temprano y la calificación final dependía de cuán agradable era el alumno para él. Frank McCourt (escritor de *Las Cenizas de Ángela* y *El Profesor*) argumenta que la escuela de su infancia estaba dotada de los innumerables castigos de los profesores (golpes, jalones de patillas e insultos), pero los niños no podían decir a sus padres sobre el maltrato ya que la respuesta era : “Te lo buscaste”, respaldando la figura del profesor y la autoridad que tenía en el salón de clases como sinónimo de “bueno” por enseñar y educar a los niños.

Así que después de reflexionar un momento, considero que hablar de buenos o malos profesores depende mucho de la subjetividad individual, del momento y del lugar. En mi caso, tuve profesores excelentes, calificativo otorgado desde lo más profundo de mi ser subjetivo:

La primera profesora que recuerdo fue Reyna Ruiz (si la memoria no me engaña), quien impartía la materia de Historia en la secundaria Moisés Sáenz. Mujer estricta, inquebrantable, enérgica, que gustaba de dejar cada mes un trabajo con una amplia investigación. Tareas todos los días y exámenes sorpresa. Muchos la odiaban, pero a mí me agradaba investigar (entonces en libros y bibliotecas) y enredarme en las marañas de la historia y las sociedades. Como el salón estaba cercano a las escaleras, escuchaba su taconeo faltando unos minutos para iniciar la lección. Entraba al salón con su vestido floreado y siempre con saco, colocaba los libros que llevaba bajo el brazo en el escritorio de concreto... y comenzaba la cátedra. Nadie se atrevía a interrumpirla y si alguien osaba hacerlo, seguramente terminaría con un trabajo extra. Durante su clase caminaba a lo largo del salón, pasando al lado de los estudiantes inquietos, ésos que siempre se sentaban en las últimas bancas.

El siguiente profesor lo encontré en la preparatoria (CCH Azcapotzalco), en ese ambiente extraño donde los adolescentes estamos en cambios constantes, irritabilidad latente y un valemadrismo a flor de piel. En esa época mis deseos de ser Bióloga Marina cedieron ante la Geología, pasando por la Psicología, mutando al Naturalismo, dejando de lado la Medicina, hasta que Felipe Reséndiz, un periodista deportivo que aquellos años se convirtió en mi profesor, si no mal recuerdo de Metodología, me hizo decidir mi destino. A él lo veía llegar por el pasillo siempre vestido de mezclilla y con suéter sujetado al cuello. Generalmente llevaba en la mano un libro, el borrador y un gis, nada más. Para él, las alumnas éramos "damitas" y nos trataba con la misma delicadeza con que trataba a todos. Sus lecciones nos hablaban no sólo de lo que se veía en los libros, sino del sentir del hombre, de las sociedades, de los problemas del mundo. Reséndiz, como le decíamos, siempre nos exigía dar más del cien por cien, no se conformaba con menos. El trabajo final debía tener todos los elementos de una investigación decente, que más asemejaba a tesis universitaria que a trabajo preparatoriano. Las charlas con Reséndiz eran amenas y enriquecedoras, se aprendía algo de él aun fuera del aula. Era un hombre culto, respetuoso y a quien le gustaba enseñar. Por él, dejé todas las carreras que tenía en mente y me incliné por el Periodismo.

En la universidad, la entonces ENEP Acatlán, tuve tres buenos maestros. El primero, José Guadalupe Martínez, mejor conocido como “Lupito” o “Lupillo”. Él impartía la materia de historia. Era alto, moreno, un poco rollizo, ojos inquietos y andar apresurado. Vestía de pantalón causal y camisas de cuadros a manga corta, aunque algunas veces le daba por asistir a la escuela de mezclilla. Lo veíamos subir las escaleras saludando a todos y llevando su portafolio bajo el brazo. Era rebelde y apasionado. Siempre creí que amaba la historia tanto como dar clases. En el salón decía algunas malas palabras que a todos nos hacían reír a carcajadas, si había tensión o aburrimiento, con eso desaparecía. Nos explicaba los pasajes históricos con la naturalidad que un amigo habla de trivialidades. Los trabajos finales tenían que ser investigaciones dignas de un universitario y si algún estudiante se le rebelaba lo dejaba callado como si hablara con un igual, pero siempre con argumentos sólidos. Y cualquier día llegaba con un mapa enorme, lo colocaba en el pizarrón, pasábamos uno a uno y nos hacía ver que desconocíamos totalmente la geografía del mundo, pero nadie se sentía mal u ofendido, nos divertíamos y aprendíamos todo aquello que creíamos saber. En una ocasión no entré a su clase porque fui a un concierto de rock en el área cultural de la universidad; cuando me encontré con Lupito, al siguiente día, me preguntó el porqué de mi falta al salón, pues él me había visto un par de horas antes. Fui sincera: “Fui a un concierto, quería ir desde que lo vi anunciado”. Su respuesta: “¡Qué bien doña Celeste... Así debe ser!, ¡Quiero que aprendas que cuando quieres algo te debe de valer madre lo demás!”. Me quedé atónita, pero sus palabras siempre las recuerdo.

El segundo profesor fue José Antonio Acuña, quien me daba clases de Literatura. Hombre serio, formal, silencioso, recto. Se le veía llegar tranquilo al salón, pensativo y hasta parecía distraído, se sentaba tras el escritorio y al comenzar su clase se transformaba: el amor por las letras le nacía y hablaba con tanta pasión de autores, movimientos y obras que me inyectaba esa fuerza de sumergirme en las letras. Con él aprendí a amar a los libros más de lo que ya lo hacía e hice que la letra escrita jamás se fuera de mi lado y mi imaginación creciera como nunca. De él escuché sabios consejos y la propiedad con la que me hablaba me hacía pensar lo mucho que respetaba su trabajo, su lugar y su familia.

El último buen profesor que recuerdo fue uno adjunto de la materia de Cultura de Masas, Daniel Lara. Al principio me desesperaba su pasividad, no entendía cómo alguien podía tener la paciencia para no explotar con los universitarios flojos e impropios. Además de paciente era tolerante, pero le hacía ver a los alumnos que sus opiniones eran equivocadas, sin que ellos se dieran cuenta. Llegaba al salón sosteniendo su portafolio, se sentaba a la cabeza de la gran mesa que albergaba a todos los estudiantes y siempre sonreía. Al explicar algún tema lo hacía de la manera más sencilla, tratando de que todo quedara claro, no así el profesor titular de la materia, quien me provocaba sueño y me molestaba su pedantería. El profesor adjunto nos escuchaba sin problema, nos orientaba en los trabajos y era un intelectual de esos que no van por ahí alardeando sus conocimientos. Tenía una charla amena y era capaz de suspender la clase para ir a ver los trabajos finales de los compañeros de cine, si todos mostrábamos interés por el séptimo arte. Él también reforzó mi amor por las letras, la música, el cine y la vida. Y aún hoy día me sigue enseñando a ser mejor persona.

Como verán, algunos de los profesores que mencioné eran tradicionalistas, otros rebeldes y poco convencionales. Cada uno de ellos difería del otro: desde su vestimenta, hasta la manera de enseñar, la forma de apropiarse del salón, de establecer su espacio, de tratar a los estudiantes. Por ello no creo que exista un esquema que diga cómo debe ser un buen profesor: un buen profesor es aquél que nos marca, que nos deja algo en la vida y que a lo largo de los años lo seguimos recordando. Y ese buen o mal profesor dependerá siempre de la subjetividad de nosotros para calificarlo y del tiempo y el espacio en el que se encontró con nuestros pasos y decidió caminar, por un tiempo, a nuestro lado.

Redacta un texto sobre las características que te definen como buen docente:

Que funciones, actividades o tareas identifican o caracterizan, el buen desempeño docente.

## Anexo 4: Mi compromiso con la función docente

- Coadyuvar en la elaboración del Plan Escolar de Desarrollo Educativo del plantel, así como en la ejecución de los Programas Anuales de Trabajo, en las acciones que se relacionen con su área de competencia.
- Aplicar el Plan y Programas de Estudio de Educación Secundaria en el grado escolar y asignaturas a su cargo.
- Participar como facilitador en el proceso de formación integral de los alumnos y desarrollar en ellos los valores humanos universales.
- Participar en el trabajo académico para el análisis y estudio del Plan y Programas de Estudio de Educación Secundaria y en su caso elaborar las propuestas de mejora.
- Adecuar la planeación de la enseñanza y el desarrollo de sus actividades docentes a las características de cada grupo y asignatura a su cargo.
- Identificar a los alumnos con necesidades educativas especiales y coadyuvar con los equipos de apoyo interdisciplinario a efecto de lograr su integración educativa.
- Evaluar el aprendizaje de los alumnos a su cargo conforme a la norma vigente.
- Utilizar adecuadamente los materiales, medios didácticos y tecnológicos con que cuenta la escuela para mejorar el proceso de aprendizaje de los alumnos.
- Preparar oportunamente y aplicar, de acuerdo con los lineamientos establecidos, los instrumentos de evaluación diagnóstica, formativa y sumativa, así como los exámenes extraordinarios de regularización.
- Mantener y propiciar una comunicación permanente con todos los integrantes de la comunidad escolar de tal manera que se pueda promover la participación responsable de los padres de familia y tutores de los alumnos a su cargo, en la realización de las actividades extraescolares que fortalezcan el proceso educativo de sus hijos o pupilos.

## Resumen

El presente trabajo fue elaborado para obtener el grado de Maestría en Gestión Directiva de Instituciones Educativas, constituye una propuesta de gestión que busca favorecer el cambio de cultura en la función docente, específicamente en relación a la planeación didáctica, está orientado a fortalecer el desempeño docente a través de un proceso personal y colaborativo de trabajo colegiado entre los miembros del equipo docente de la institución donde se elaboro.

La metodología empleada en este trabajo es la de intervención educativa, la cual nos permite reconocer al sujeto en relación con el contexto y la dinámica de la interacción social, de tal modo que desde la perspectiva de la gestión, responda a las necesidades específicas del centro educativo.

El trabajo está estructurado en cinco capítulos, los dos primero se refieren a al contexto y diagnóstico de la problemática; los otros tres tienen que ver con la fundamentación teórica, el diseño y descripción de la intervención y, el informe de resultados.

El primero de los capítulos nos da a conocer el contexto y la dinámica de la institución escolar para situar la problemática que vive actualmente, mientras que el capítulo dos nos presenta la metodología utilizada para la elaboración del diagnóstico y por lo tanto la delimitación de la situación y objeto de intervención.

El capítulo tres muestra una aproximación teórica en torno a la situación problema, los planteamientos conceptuales y enfoques modelos o estrategias que permiten comprenderlo y abordarlo en la intervención. Por otra parte el cuarto de los capítulos nos explica la estrategia y el proceso mediante lo cual se atendió la problemática diagnosticada y por lo tanto la realización de la intervención. El quinto y último de los capítulos nos da cuenta de los resultados de la intervención, los avances de la mejora y las limitaciones y dificultades encontradas en el proceso.

Por último, se hace referencia a las conclusiones y reflexión de los resultados y aprendizajes en torno a la gestión y el quehacer profesional de los que participamos en la elaboración del documento.