



SECRETARÍA DE EDUCACIÓN



UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA DE DURANGO

LA PLANEACIÓN DIDÁCTICA EN LA ESCUELA PRIMARIA

SERGIO RIOS SÁNCHEZ

Victoria de Durango, Dgo., noviembre de 2006



SECRETARÍA DE EDUCACIÓN
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA DE DURANGO



LA PLANEACIÓN DIDÁCTICA EN LA ESCUELA PRIMARIA

**PROPUESTA DE INTERVENCIÓN, QUE PRESENTA PARA OBTENER EL
GRADO DE MAESTRO EN EDUCACIÓN BÁSICA**

SERGIO RIOS SÁNCHEZ

**DIRECTOR DE TESIS:
MTRO. GONZALO ARREOLA MEDINA**

Victoria de Durango, Dgo., noviembre de 2006.

ÍNDICE

	PÁG.
RESUMEN	
INTRODUCCIÓN	1

CAPÍTULO I ANÁLISIS TEÓRICO

La planeación docente	4
Nuevas y viejas concepciones sobre el currículum	6
El currículum como construcción, proyecto y práctica social	7
La relación teoría y práctica en el currículum	9
Didáctica y currículum	11
La planificación de la enseñanza-aprendizaje o didáctica	12
Importancia de la planeación didáctica	17
Enseñanza y práctica docente	18
La planeación educativa	20
La integración de contenidos y la enseñanza en el aula	21
Método globalizador	24
Organización de contenidos	24
El enfoque globalizador una respuesta a nuestra problemática	26

CAPÍTULO II METODOLOGÍA

Características generales de Investigación-Acción	30
Conceptualizaciones de Investigación-Acción	36

Modalidades de Investigación-Acción	38
Modelos de Investigación-Acción	39
Esquema del modelo de Antonio Latorre	40
Planeación curricular	41
Técnicas y estrategias de recogida de datos	41
a).Observación	41
b).- Diario de campo	45
c).- Entrevista	46
d).- Lista de cotejo	48
e).- Autoevaluación	49
f).- Lluvia de ideas	50
Conformación del colectivo	54
Contexto	55
Aproximación al campo de estudio	58

CAPÍTULO III DIAGNÓSTICO Y ANÁLISIS DE RESULTADOS

Observación de la práctica docente	61
Registro de concentración de datos	62
Análisis de datos	63
Entrevista	64
Lista de cotejo	65
Concentración de datos	66
Análisis de datos	67

Autoevaluación	67
Concentración de datos	68
Análisis de datos	69
Lluvia de ideas	69
Hipótesis de acción	71

CAPÍTULO IV
PROPUESTA DE INTERVENCIÓN PEDAGÓGICA

La planeación didáctica bajo el enfoque del método globalizador	72
Organizador gráfico	72
Objetivo general	73
Bloques de acciones	73
Guía del curso-taller	76
Evaluación	88
Bibliografía complementaria	89
REFLEXIÓN	91
LISTA DE REFERENCIAS	93
ANEXOS	97

RESUMEN

El propósito del presente trabajo es reflexionar sobre nuestra propia práctica docente y en particular analizar qué es lo que está pasando con esta problemática existente como lo es la planeación didáctica, y tratar de mejorar en esta situación.

Es por ello que el presente trabajo está estructurado en cuatro capítulos: en el primero encontramos un sustento teórico que apoya dicha investigación como es la planeación didáctica en la escuela primaria, en el segundo capítulo se encuentra la metodología empleada que es la investigación-acción, así como el proceso que se dio para llegar a conocer la problemática existente, la negociación con las autoridades correspondientes y maestros participantes para poder realizar dicha investigación, en el tercer capítulo tenemos el diagnóstico y el análisis de los resultados obtenidos con los instrumentos aplicados, en el cuarto capítulo se encuentra la propuesta de intervención de un curso-taller bajo el enfoque del modelo globalizador, así como la evaluación de dicha propuesta que comprende un guión de observación, una estrategia de reflexión como lo es el esqueleto de pescado, en el último apartado se encuentran los anexos como son los instrumentos aplicados en dicha investigación.

INTRODUCCIÓN

La planeación didáctica es la forma como el maestro decide seleccionar, organizar adecuar y evaluar los contenidos de los programas de estudio, tomado en cuenta la meta que con sus alumnos pretende alcanzar, tanto al concluir el nivel educativo como en cada uno de los grados que lo conforman.

Además de tener muy claros los propósitos educativos, en la planeación didáctica el maestro debe tener presente el conocimiento de los alumnos con los que va a enseñar y aprender. Este conocimiento debe darse en dos sentidos: por un lado, debe saber cuáles son sus antecedentes escolares, cómo es el medio social, cultural y económico donde se desenvuelven, qué oportunidades les brinda dicho contexto y cuales son sus limitaciones; por otro lado, deben conocer el nivel y desarrollo del pensamiento de sus alumnos para saber lo qué es posible para ellos y lo qué no, y cuáles son las hipótesis que han elaborado por sí mismos, del mundo que los rodea (TGA SEP, 1997).

La importancia de la planeación didáctica radica en la posibilidad de promover a los alumnos en cada grado escolar, la oportunidad de desarrollar con suficiencia sus habilidades. La experiencia que como docente he tenido, me ha enfrentado a una situación que es recurrente en las prácticas de los maestros con los que he convivido, la falta de planeación de la práctica educativa, preocupación que me ha impulsado a profundizar sobre el tema y buscar las respuestas que ayuden a entender el proceder docente. La falta de planeación didáctica ha ocasionado

graves problemas educativos, al interior de los grupos escolares que van desde el desvío de la currícula hasta la falta de motivación de los alumnos para la adquisición y reflexión de los contenidos.

En cuanto a la planeación didáctica se ha escrito mucho, diferentes autores nos muestran las bondades que el docente puede encontrar en un proceso básico como éste. También se han realizado un gran número de investigaciones sobre la realidad del docente, así como de las posibilidades que le puede brindar el convertirse en un docente estratégico, por medio de una planeación sistemática (Díaz Barriga y Hernández, 2002), sin embargo, en la práctica se ha cambiado a pasos muy lentos, por ello, es necesario implementar otro tipo de estrategias que nos permitan ver cambios más sólidos, y con ello, avanzar hacia una mejor calidad de la educación. Muchos docentes no planeamos adecuadamente por diversas situaciones, sea por desconocimiento de los planes y programas vigentes, sea por no saber el cómo realizarla o simplemente por falta de profesionalismo en nuestro trabajo. Aunque debemos reconocer las diferentes habilidades docentes que los profesores vamos adquiriendo durante la práctica, y la destreza que algunos alcanzan para tener desempeños aceptables y obtener buenos resultados pedagógicos sin una planeación didáctica. Sin embargo, no se puede concebir una práctica docente exitosa si falta este instrumento de sistematización, visto como una herramienta básica hasta del docente más hábil. Es importante señalar que he estado inmerso en un sistema que ha carecido de una buena sistematización que se ha reflejado en la falta de planeación. Es por ello que se decidió por diseñar

una propuesta de un curso-taller donde se les proporcione a los docentes algunas herramientas que les pudieran ayudar a mejorar su planeación didáctica, utilizando el modelo del enfoque globalizador con la intención de crear un espacio donde la reflexión-acción constituya la base para promover el cambio educativo y el crecimiento como profesionales de la educación.

El presente trabajo de investigación está constituido de la siguiente manera:

En el primer capítulo encontramos un análisis teórico de diferentes formas de planeación, planeación educativa, planificación de la enseñanza-aprendizaje o didáctica, didáctica y currículum, método globalizador. En el segundo capítulo se analiza la metodología que es la investigación-acción, sus características modalidades y modelo empleado, así como el proceso que se dio durante la presente investigación.

En el tercer capítulo se muestra el diagnóstico y el análisis de los resultados obtenidos de cada uno de los instrumentos utilizados con sus respectivas conclusiones. En el cuarto capítulo se presenta la propuesta de intervención pedagógica, mediante el enfoque globalizador que se exhibe como una acción estratégica para tratar de resolver la problemática existente. Al final del trabajo se presenta una reflexión acerca de la experiencia durante esta investigación y una serie de anexos que fueron los instrumentos aplicados en el proceso de dicha investigación.

CAPÍTULO I

ANÁLISIS TEÓRICO

LA PLANEACIÓN DOCENTE

En la planeación encontramos diferentes modalidades como la planeación administrativa, la planeación por objetivos, participativa, normativa, estratégico táctica, prospectiva, situacional, sistémica, curricular, entre otras, siendo su principal diferencia el cómo ejecutar la planeación, ya que todas, también por definición, pretenden anticiparse a los acontecimientos y presentar las mejores opciones para la toma de decisiones.

Dentro del proceso administrativo la planeación es una actividad de una institución o empresa, es importante decidir, o estar identificado con los objetivos que se pretende alcanzar. Esto nos lleva a plantearnos las siguientes preguntas: ¿qué trabajo necesita hacerse? ¿Cuándo y cómo se hará? ¿Cuáles serán los necesarios componentes del trabajo, las contribuciones de cada uno de tales componentes y la forma de lograrlos? En esencia, se formula un plan o patrón integrado predeterminado de las futuras actividades. Esto implica la facultad de prever, de visualizar, del propósito de ver hacia delante.

La planeación es una función primaria de la administración. Para quien trabaje convenientemente en cualquier organización sabe que es necesario cierto grado y

tipo de planeación. Es el proceso por el cual no sólo se establecen los objetivos, sino que también se integran todos los recursos necesarios para realizar esos objetivos en una forma provechosa. La planeación determina el tamaño y el tipo de organización necesaria para las operaciones, los tipos de programas de actuación y las actividades que se requieren, y los sistemas de control necesarios para vigilar el progreso hacia los objetivos. La planeación responde a estas preguntas ¿Dónde estamos ahora? ¿A dónde queremos ir? ¿Cómo llegamos ahí? ¿Cómo lo estamos haciendo?

La planificación no se realiza desde la nada, en abstracto. Se desarrolla en circunstancias sociales, institucionales, culturales, en las que la mayor parte de las veces ya se encuentra definido que es la ciencia, qué es el saber, cuáles son las finalidades que la escuela persigue, cuál es el rol asignado a los docentes y a los alumnos. Los criterios generales de lo que es una buena enseñanza o un buen docente están definidos antes de que los sujetos particulares ocupen el lugar de docentes. Antes de que cada uno de nosotros entre en la escuela a dar clase, ya tiene asignado un rol, un papel, un lugar, dentro del sistema escolar.

Los docentes tienen un margen para tomar decisiones dentro de su aula y de la escuela, pero actúan e interactúan en una institución relativamente homogénea y rutinaria, regulada y supervisada. El currículum y el funcionamiento institucional definen un marco bastante estrecho acerca de lo que se debe y lo que no se debe hacer en la escuela. Con mayor grado de ingenio, innovación o creatividad, los docentes diseñan y programan dentro de este marco institucional.

La autonomía profesional y la autoridad de los docentes se encuentra en el terreno intermedio entre las presiones externas y la práctica probable en la propia escuela. Los modelos tecnicistas de planificación desconocen esta problemática, como si hubiera formas de planificar o diseñar la enseñanza que fueran buenas independientemente de la situación. Aunque el currículum y ciertos aspectos de la práctica de enseñanza se deciden más allá de cada docente, cada maestro y cada profesor tiene una responsabilidad profesional importante en relación con las cuestiones concretas del qué y el cómo enseñar. Es necesario tenerlo en cuenta, pues aun cuando los condicionamientos pueden ser muy evidentes, la tarea reflexiva del docente es necesaria y posible. Siempre se puede realizar una tarea docente bien hecha, honesta y seria.

Es por ello que el hablar de planeación de actividades con fines educativos implica introducirnos al campo del currículum y a la planificación de la enseñanza, no pretendo agotar lo relacionado con esta temática, pero sí a considerar los elementos pertinentes para sustentar esta propuesta educativa.

NUEVAS Y VIEJAS CONCEPCIONES SOBRE EL CURRÍCULUM

Currículum es un concepto de uso relativamente reciente en la literatura pedagógica de los países de habla latina, en el campo de la educación es un término polisémico, una palabra que se asocia a una pluralidad de significados. El currículum ha sido objeto de innumerables estudios, desde enfoques muy diversos

y las definiciones creadas para este término se cuentan por centenares, y esto se debe a que el currículum no es sólo un concepto, sino una construcción cultural.

El currículum es un artificio vinculado con los procesos de selección organización, distribución, transmisión y evaluación del contenido escolar que realizan los sistemas educativos (Gvirtz, 2000).

El currículum oficializa el contenido a enseñar y articula las definiciones de la política educativa con los procesos escolares de enseñanza. Sirve como un marco normativo para la definición del saber autorizado y el control del trabajo de los maestros. A través de este documento se establece lo que se supone que debe hacer y transmitir los maestros en sus aulas.

El currículum como construcción, proyecto y práctica social

Es por ello que al currículum se le considera como algo definido fuera de las escuelas y aulas mediante un proceso de toma de decisiones en el cual sólo participan expertos y en lo que el docente poco tiene que ver. De esta manera se llega a considerar que el currículum es aquello que los profesores tienen la obligación de enseñar y de lo cual tiene poco control, es así que los maestros lo perciban como un proyecto educativo y social que es lo que en realidad representa. Es decir, el currículum significa un proyecto relacionado con un ideal educativo considerado como válido en un contexto social y cultural particular. Y como proyecto se ofrece a los docentes, quienes mediante el consenso lo pueden

recuperar y traducir y en función de ello, tratar de actuar o conducirse en su práctica.

Un nuevo matiz en esta conceptualización viene dado a partir de los trabajos de *Dreeben* (1968) y de *Eisner* (1982). Estos autores hablan de tres tipos de curriculum: explícito, implícito y nulo

1. El currículum explícito estaría constituido por la serie de experiencias de aprendizaje planificadas intencionalmente por la escuela.
2. El currículum implícito se constituiría con aquellas experiencias de aprendizaje que sin ser previamente planificadas ni previstas, sin embargo, tiene lugar a lo largo del proceso de enseñanza.
3. El currículum nulo sería el conjunto de experiencias que de ningún modo tiene lugar ni explícita ni implícitamente. Si podemos saber cómo aprende el alumno, entonces estaremos en disposición de ofrecer lineamientos para hacer que los procedimientos de enseñanza-aprendizaje sean más efectivos y realistas. Por otra parte, la didáctica moderna ya no puede limitarse a los métodos y técnicas empleados para dar una buena clase sin considerar los factores sociales puestos en juego y la necesidad de que el alumno aprenda a aprender.

La relación teoría y práctica en el currículum

Podría decirse que es la perspectiva curricular más significativa, que se va perfilando desde el mismo origen de los estudios curriculares y con el tiempo se enriquece y gana en matices hasta convertirse prácticamente en la fundamental concepción curricular. El currículum se sitúa entre la teoría y la práctica, constituiría el diseño de esa práctica desde la perspectiva teórica, pero, en sentido más amplio, constituiría un puente, un paso intermedio de doble dirección entre los estratos más teóricos y las realidades más inmediatas.

Considerando al currículum como planificación o diseño de la instrucción, la planificación ha de tener en cuenta también a los demás componentes del proceso de enseñanza y aprendizaje como contenidos, actividades y estrategias de evaluación. *Stenhouse* (1991) concibe el currículum como un proyecto global integrado, flexible, constituido por una serie de principios u orientaciones generales relativas a la planificación, a la evaluación y a la justificación de la enseñanza. El pensamiento de *Stenhouse* se encuentra en el extremo opuesto a la rígida planificación de la enseñanza por objetivos conductuales. La instrucción no es el simple resultado de los objetivos, sino que es un factor vital sobre el que hay que reflexionar, investigar (profesor investigador) para perfeccionar constantemente la planificación de la enseñanza y la acción docente.

De lo anterior podemos rescatar la parte contraria de ese proceso donde aparecen ejercicios improvisados y sin ninguna intención pedagógica, asombro en los alumnos por tratar de entender los propósitos de su profesor, pero sin embargo

esforzándose por atender sus indicaciones, me llevan a tratar de responder a una primera pregunta:

¿Cuáles son los elementos mínimos indispensables para que un docente enfrente con éxito su tarea docente?

Según *Estévez Ety* (2002), antes que un docente actúe debe tomar en cuenta:

- Los fines que pretenda, cuál es la intención de realizar el acto de enseñar y aprender.
- Se analizan las condiciones en que se va a actuar, se tiene claro lo que se va intervenir, se conoce a fondo la problemática y el contexto.
- Son imaginadas las posibles reacciones.
- Se especifican objetivos concretos
- Se seleccionan el tipo de estrategias y actividades con las que se va a actuar, considerando un modelo de enseñanza – aprendizaje
- Se piensa en los medios requeridos para desarrollar la acción
- Se decide las formas que implementará para guiar el seguimiento de la acción y conocer el proceso y si se logran los objetivos.

No cabe duda que lo ideal, propuesto por *Estévez*, (2002) será difícil encontrar en una aula escolar común, y sin embargo, continuar analizando dicha situación nos puede llevar a entender el docente que, envuelto en su proceder pedagógico, no repara en entender la situación que está generando.

Didáctica y currículum

Consecuentemente destaca una preocupación por el contenido, el qué enseñar y cómo hacerlo. Pronto surgen otras perspectivas de estudio curricular a partir de la consideración de a quién se enseña, para qué se enseña y en qué contextos tiene lugar la enseñanza. El estudio de las características del alumno y de los procesos de aprendizaje en un campo permanente de interés.

La tarea que debe llevar a cabo el docente es de suma importancia como transmisor de valores en cuanto éstos se refieren al conocimiento de la verdad, el desarrollo integral de la persona y la inserción social de los ciudadanos. El maestro no sólo debe saber sobre su área de especialidad, sino que además debe saber cómo enseñar. La disciplina que nos ayuda a establecer este “saber cómo” se denomina didáctica. La didáctica es pues el arte de saber enseñar; como arte, es una actividad que se orienta al perfeccionamiento de la naturaleza —en este caso ciertas conductas humanas— a través de la acción, utilizando además como fundamentos de operación principios intelectuales. En palabras simples, podemos decir que la didáctica debe tomar en cuenta los diferentes saberes científicos referentes al aprendizaje y la educación, para adaptarlos y aplicarlos al desarrollo de las habilidades de enseñanza que debe poseer el docente (Rosales, 1988).

Es por ello que las aportaciones de diferentes ciencias tales como la filosofía, la psicología, la sociología, etc., en el desarrollo de la didáctica, representan desde luego una ventaja; sin embargo, también ha sido una fuente de controversia la delimitación del campo de acción de la didáctica y establecer de manera confiable sus soportes teóricos.

Algunos textos, por ejemplo, consideran a la didáctica como una colección de técnicas disociadas que son efectivas para el logro de ciertos propósitos; como una mera agrupación de recomendaciones y sugerencias útiles para el maestro.

En otros casos, los textos de didáctica se dedican a criticar al currículo, señalando los errores más frecuentes que se cometen al diseñarlo y cómo éstos afectan al trabajo del aula. Finalmente, otros piensan que puesto que cada docente es distinto y tiene su “estilo propio”, es imposible generar una didáctica universal. Desde mi punto de vista, estas posturas no permiten realizar una síntesis de los diversos conocimientos que pueden aplicarse exitosamente a la didáctica para conformar una auténtica disciplina.

La planificación de la enseñanza-aprendizaje o didáctica

En función de lo anterior, veíamos la necesidad de generar cambios en la manera de enseñar, y de que los administradores adquirieran un papel más activo en el proceso de enseñanza-aprendizaje, especialmente a través de proyectos que vinculen a la universidad con la sociedad.

Por ello, la Didáctica se ha centrado en dos actividades eminentemente humanas como son las de aprender y enseñar. Por una parte, la tendencia a conocer mejor

la propia naturaleza y la del entorno social y natural, a perfeccionarse. Por otra parte, la tendencia correlativa a la anterior a comunicar a los demás nuestros conocimientos, experiencias, aspiraciones, la tendencia a estimular el desarrollo en quienes nos rodean.

La enseñanza como el aprendizaje, en una primera fase de evolución histórica presenta un carácter eminente artístico. Quien enseña resuelve creativamente cada nueva situación tomando como base para sus decisiones la propia experiencia e institución, dando un carácter creativo a su actuación diaria.

La didáctica en su evolución temporal muy presumiblemente ha seguido esta secuencia de fases, aun cuando se puede pensar que desde un principio hayan existido en origen todas las dimensiones didácticas citadas al menos dos esenciales: actuar y reflexionar sobre dicho actuar. A su vez la reflexión sobre la realidad ha podido seguir dos vías: la del conocimiento causal, profundo o la de elaboración de normas para perfeccionarlas (Rosales, 1988). En el futuro, la didáctica ha de enfrentarse con la tarea de armonizar estas dimensiones fundamentales: el actuar, siempre con un carácter artístico, la reflexión científica básica y la dimensión aplicativa, tecnológica.

Es así que la planeación didáctica es un proceso que permite organizar el trabajo docente y facilita su evaluación, su utilidad es aún discutida, sin embargo la noción previa del rumbo a seguir es una luz en el camino de la ardua labor magisterial, con esta acción se aseguran espacios temporales para la creatividad, para la recomposición de estrategias o para la confirmación de las ya planteadas.

Prevé la organización de los factores que intervienen en el proceso de enseñanza aprendizaje, con el objetivo de desarrollar a los alumnos en sus tres estructuras: cognoscitiva, afectiva y motriz esto es, adquisición de conocimientos, habilidades y cambio de actitudes.

La planeación didáctica prevé el camino que se va a seguir para llegar al fin que se propone, recurriendo a todos aquellos elementos que le puedan ayudar, evitando las posibles dificultades que se planteen.

Es la planeación didáctica el pensar cómo voy a hacerle para que los alumnos alcancen los aprendizajes, es seguir una estrategia con todos los elementos metodológicos para que los escolares construyan sus propios conocimientos y alcancen aprendizajes significativos.

Es el primer momento de la instrumentación o proceso didáctico, en él se manejan los objetivos, las intenciones educativas, y sobre todo las actividades a realizar bien estructuradas de manera que pueda favorecerse los diferentes aspectos de la personalidad.

Es el ininterrumpido e ininterrumpible proceso de tomar decisiones, de tomar riesgos, que dinamicen el movimiento que conduce a la transposición didáctica, con el máximo conocimiento posible sobre los efectos que la idea programática misma genera estando calzada dentro de un orden sistémico que apela a la

realimentación como camino y recurso que conduce a un objetivo ciertamente móvil, cuantitativamente utópico, pero estable dinámicamente. Es una construcción programática, esto es decir que es potencia, en ausencia de movimiento y acto. Es, modernamente, planificación estratégica de la transposición y, su campo se refiere al futuro de las decisiones de hoy.

Desde una perspectiva teórica, la planificación se sitúa como factor intermedio ente la teoría y la práctica. Basada en una serie de supuestos teóricos, la planificación pretende mejorar la enseñanza tomando para ello en consideración todos sus componentes y características fundamentales. El educador parte remotamente de unos determinados principios de teoría didáctica y curricular para, una vez adaptados a una situación específica, proceder a la elaboración de un diseño instructivo mediante el que se procurará perfeccionarla. Haciendo un poco de historia podría decirse que los estudios sobre el currículum manifiesta que la perspectiva de la enseñanza como planificación ésta presenta ya desde los primeros momentos aunque con matices diferentes.

Los primeros estudios sobre la enseñanza como planificación se enriquece con la obra de *Tyler* (1949), según él los objetivos de la enseñanza deben seleccionarse tomando en consideración:

- Las características de los alumnos
- Las características socioculturales
- Las características de los contenidos de enseñanza

- La psicología del aprendizaje
- La filosofía o conjunto de valores.

Una vez seleccionados los objetivos, consiste en la búsqueda y selección de experiencias de aprendizaje que puedan contribuir a conseguir dichos objetivos también en la organización eficaz de sus experiencias y la evaluación del nivel en que se han conseguido los objetivos previamente delimitados.

Taylor (1949, citado por *Rosales*) se refiere también al cambio en la consideración global de la enseñanza. Antiguamente se pensaba que ciertos alumnos iban a obtener malos resultados y otros buenos, y la responsabilidad se les atribuía a ellos. En la actualidad se cree en la capacidad de toda persona para aprender y se procura una adaptación curricular y, en principio, de los objetivos a cada alumno.

Después de *Taylor* van apareciendo otros modelos curriculares dentro de la perspectiva de planificación sistémica.

La planificación es un hecho natural en las actividades cotidianas de los individuos. Todos de una manera planificamos y procuramos tener algún orden en el conjunto de actividades que esperamos realizar y procuramos desplazarnos de un punto inicial a otro posterior.

Importancia de la planeación didáctica

Es por todo esto que mejorar la práctica de la planeación didáctica es un planteamiento de reflexión de cualquier docente, aunque su operacionalización en la práctica diaria se ha dado en forma parcial, intuitiva y en un gran porcentaje de manera improvisada. Por lo que se hace necesario que el profesional de la docencia interactúe con una teoría sólida sobre metodologías que le permitan eficientar su planeación didáctica.

Toda concepción de planeación hace referencia implícita a dos cuestiones centrales: por un lado la existencia de recursos materiales y humanos limitados para hacer frente a necesidades crecientes, de donde surge la exigencia de su racionalización para el óptimo aprovechamiento de los mismos; y por otro lado la configuración de escenarios futuros hacia donde se quiere transitar. Es decir, el concepto de planeación es atravesado simultáneamente por la necesidad de dar respuesta a urgencias presentes y por la de orientar y dar satisfacción a visiones de futuro.

Estos requerimientos de la planeación se hacen aún más evidentes en los tiempos actuales en que la competencia en todos los órdenes de la vida se ha instalado como categoría central en las relaciones entre los hombres. Hacer más con menos, parece ser la consigna. De ahí que la planeación, y no sólo la educativa, se estén viendo como una de las herramientas de uso imprescindible para hacer frente a los avatares que el desarrollo social y la competencia económica intra e internacional nos están imponiendo.

En torno a este tema hay diferentes opiniones. En un extremo se sitúa la apreciación según la cual se trata sencillamente de una de las consecuencias que

tienen, en el medio educativo, las políticas eficientistas y productivistas derivadas de la ideología neoliberal que invade nuestro medio social, económico y político. A partir de esta consideración se podrá rechazar la planeación o simplemente ignorarla.

En el otro extremo se encuentran quienes, principalmente, desde posiciones oficiales, le confieren atributos que inducen a pensar que es un factor determinante para el mejoramiento del sistema educativo nacional. Desde esta visión, la planeación se convierte en la "panacea" que remediará los males que actualmente padece la educación mexicana.

Enseñanza y prácticas docentes

Aunado a esto *César Coll y Solé* (1993) definen que la enseñanza es una auténtica creación, los docentes al realizarla, deben interpretarla y tomarla como objeto de reflexión para buscar mejoras sustanciales en el proceso completo de enseñanza-aprendizaje. De hecho, no podrá hacer una interpretación y lectura del proceso si no cuenta con un marco potente de reflexión, ni tampoco podrá engendrar propuestas sobre cómo mejorarlo si no cuenta con un arsenal apropiado de recursos que apoyen sus decisiones y su quehacer pedagógico.

En tal sentido, puede decirse que la enseñanza corre a cargo del enseñante; pero al fin y al cabo es una construcción conjunta como producto de los continuos y complejos intercambios con los alumnos y con el contexto instruccional (institucional, cultural, etc), que a veces toma caminos no necesariamente

predefinidos en la planificación. Asimismo, se afirma que en cada aula donde se desarrolla el proceso enseñanza-aprendizaje, se realiza una construcción conjunta entre enseñante y aprendices únicos e irrepetibles. Por ésta y otras razones se puede decir que es difícil considerar que existe una única manera de enseñar o un método infalible que resulte efectivo y válido

para todas las situaciones de enseñanza y aprendizaje. De hecho, puede aducirse a lo anterior que aun teniendo o contando con recomendaciones sobre cómo llevar a cabo unas propuestas o métodos pedagógico cualquiera, la forma en que éste o éstos se concreten u operacionalicen siempre serán diferentes y singulares en todas las ocasiones.

Si bien es cierto, para que cualquier docente se presente ante un grupo de alumnos, debe tener presente como mínimo conocer las condiciones generales del grupo al que se enfrenta, así como estrategias y medios que implementará para que su tarea resulte significativa para esos alumnos a los que se está dirigiendo, esto es, realizar una tarea previa de profundo análisis, que le permita establecer un proceso pedagógico lógico para el grupo que atiende, sin embargo, el docente se enfrenta a diversas condiciones que lo orillan a omitir ciertos aspectos del orden de preparación sistemática, que sustituye sagazmente para encontrar caminos más económicos, aunque no eficaces, para la conducción de sus prácticas.

La planeación educativa

Por lo tanto se podría decir que la planificación educativa es una práctica económica y política en el desarrollo de la ideología en la teoría económica de la educación. Con la visión de "capital humano" la planificación educativa se inserta como un componente de la planificación económica. Al igual que en la planificación económica, en la planificación educativa se definen demandas futuras para poder preparar los insumos que se requerirán del capital humano, entendido como el despliegado de categorías profesionales.

La planificación educativa como todo tipo de planeación se encuadra en esquemas de valor al definir el rumbo y los objetivos de dichos planes. El primer elemento que destaca es que los objetivos educativos deben subordinarse a los objetivos del desarrollo económico. Ya se mencionó que al abordar los significados de los problemas educativos los planificadores económicos no se toman el trabajo de definir la educación por sí misma, sino como un instrumento al servicio del crecimiento económico; ésta es sin duda la primera distorsión ideológica de los planes educativos realizados por planificadores económicos.

En el momento actual la planeación enfrenta grandes retos, para poder resolverlos deberá tener una visión integral de los problemas sin parcializarse en sectores. La planeación educativa habrá de integrarse en una macrovisión que incluya la estructura de la formación social y sus diversos contextos, ya que por sí sola no podrá incidir significativamente en los problemas de la educación. La planeación debe ser una instancia que en lo operativo se integre a los procesos de administración y gestión educativa, para lo cual se hace necesario la formación de más planeadores y de una participación integradora en el proceso de planeación,

para que ésta no se diluya en lo iniciativo y por lo tanto sólo juegue un papel de requisito de lo que se pudiera hacer. Es necesario que exista una vinculación más estrecha entre la investigación social, económica y por supuesto una teoría y práctica real de la planeación con una visión integral, estructural y participativa.

La integración de contenidos y la enseñanza en el aula

Muchas veces, la enseñanza en el aula propicia relaciones con el conocimiento que no favorecen la producción cognoscitiva del sujeto, pues o lo descalifican o reducen sus experiencias a la repetición y a la memorización. Mediante tales prácticas de enseñanza se propicia determinada relación de los sujetos con el conocimiento que incapacita a los niños para producir y construir. Si bien la relación con el conocimiento es resultado de las acciones autónomas del niño, en la escuela es el maestro quien provee las condiciones posibilitadoras o inhabilitantes para los pequeños. El docente de la escuela primaria puede favorecer la constitución de una relación productiva y gratificante con el conocimiento; lo hace al fomentar la curiosidad del niño, al cultivar su interés cuando pregunta sobre su entorno, al permitir que los conocimientos de la escuela los ayuden a explicarse la realidad circundante, y al contribuir a que amplíe su gama de intereses. De esta manera, la escuela puede desempeñar un papel importante para que los niños vinculen el conocimiento disciplinario con su experiencia vital. Así, la escuela puede contribuir a que cada alumno construya una relación de pertenencia con su mundo inmediato y con ámbitos cada vez mayores.

Para ello es importante que los docentes reflexionen sobre la organización de los contenidos propuesto en el currículum, así como las directrices metodológicas de la enseñanza, de modo que éstas se seleccionen, se ordene y tenga una secuencia adecuada, de esta manera se equilibraría la primacía que suele adquirir el currículum por encima de cualquier finalidad seductiva.

Aclarar el “para qué” de la enseñanza y organizar en función de ello, el contenido de la misma y las directrices metodológicas, permite que el maestro se plantee cómo poner la información a disposición de los alumnos, cómo hacerlo mediante formas de trabajo o diferentes actividades.

La integración de los contenidos es una herramienta de diseño curricular destinada a organizar la información que se va a transmitir en la enseñanza. Planear los contenidos quiere decir ordenarlos, secuenciarlos y dosificarlos. Según *Coll* (1987) el ordenamiento de los contenidos concreta y secuencia las intenciones educativas del currículum. La finalidad de la integración de contenidos es dar un contexto a los conocimientos seleccionados en un plan o programa de estudio.

La integración de los contenidos ofrece ventajas para la enseñanza, comúnmente, el docente enfrenta grandes presiones para cubrir la totalidad del currículum sin

embargo esta estrategia permite administrar el tiempo de la enseñanza con otra perspectiva.

MÉTODO GLOBALIZADOR

Organización de contenidos

En las actividades y las tareas que configuran las diferentes unidades de intervención que definen la práctica en el aula, se tratan contenidos de aprendizaje distintos y, habitualmente, más de un contenido. Cuando nos fijamos en una unidad de intervención más amplia, las unidades didácticas, observamos que nunca se reducen al trabajo de un único contenido. Generalmente, el número de contenidos que configuran estas unidades, la forma de presentación y la relación que existe entre ellas nunca es arbitraria; al contrario, obedece a unos criterios que hacen que la selección de los contenidos de cada unidad y el tipo de relaciones que entre ellos se establecen sean de una manera y no de otra.

Las relaciones y la forma de vincular los diferentes contenidos de aprendizaje que conforman las unidades didácticas es lo que llamamos organización de contenidos. Concientes de que los contenidos, a menudo se presentan en clase por separado, tienen más potencialidad de uso y de comprensión cuando más relacionados estén entre sí. Muchos de los esfuerzos del profesor están encaminados a ofrecer modelos interpretativos que integren contenidos teóricamente aislados o específicos para incrementar su valor formativo.

Es así que al hablar de contenidos se han tratado de forma diferenciada según fueran conceptuales, procedimentales o actitudinales. Tradicionalmente los

contenidos se han clasificado según un criterio de pertenecía a una disciplina, asignatura o materia. Por lo tanto la forma de organizar los contenidos que ofrecen los métodos globalizadores nunca toman las disciplinas como punto de partida. En dichos métodos, las unidades didácticas difícilmente son clasificables si tomamos como criterios el que correspondan a una disciplina o materia determinada.

Los contenidos de las actividades de las unidades didácticas saltan de una materia a otra sin perder la continuidad. La diferencia básica entre los modelos organizativos disciplinares y los métodos globalizadores radican en que en estos últimos las disciplinas como tales nunca son la finalidad básica de la enseñanza, sino que tiene la función de proporcionar los medios o instrumentos que han de facilitar la consecución de los objetivos educativos. En estas propuesta el valor de los diferentes contenidos disciplinares están condicionados siempre por los objetivos que se pretenden (Zabala, 1987). El punto de mira y el referente organizador fundamental es el alumno y sus necesidades educativas.

Es por ello que los métodos globalizadores nacen cuando el alumno se convierte en el protagonista principal de la enseñanza, es decir, cuando se produce un desplazamiento del hilo conductor de la educación de las materias o disciplinas como articuladoras de la enseñanza al alumno y, por lo tanto, a sus capacidades, intereses y motivaciones.

Existen diversos métodos que pueden considerarse globalizadores: los centros de interés de *Decroly*, el sistema de complejos de la escuela de trabajo soviética, los complejos de interés de *Freinet*, el sistema de proyectos de *Kilpatrick*, la de investigación del medio MCE, el curriculum experimental de Taba, el trabajo por tópicos, los proyectos de trabajo, etc (Zabala, 1987).

El enfoque globalizador, una respuesta a nuestra problemática

Por todo esto, los métodos globalizados dan respuesta a la necesidad de que los aprendizajes sean lo más significativos posible, y al mismo tiempo, consecuentes con unas finalidades que apuntan a la formación de ciudadanos y ciudadanas que comprendan y participen en una realidad compleja. Por lo tanto, podríamos decir que cuando se participa de estas finalidades, la forma más adecuada de organizar los contenidos tiene que ser la de los métodos globalizados. El constructivismo y el conocimiento de la realidad nos proponen que el aprendizaje sea significativo y que permita resolver los problemas de comprensión y participación en un mundo complejo. Es evidente que los métodos globalizados cumplen estos requisitos, pero no son la única forma posible de cumplirlos.

Respetar la concepción constructivista y que el objeto de estudio sea los problemas de comprensión y actuación en el mundo real implica que toda intervención pedagógica parta siempre de cuestiones y problemas de la realidad, del medio del alumno (entendido en el sentido amplio: no sólo lo que le rodea, sino todo cuanto influye en él y le afecta). Para responder a estas cuestiones o problemas habrá que utilizar instrumentos conceptuales y técnicos que sin lugar a

dudas proceden de las disciplinas; instrumentos que habrá que aprender rigurosamente y en profundidad si queremos que cumplan su función.

Es imprescindible que los contenidos disciplinares se presenten y se trabajen atendiendo la lógica definida por la materia. Por consiguiente, la planificación previa de los contenidos de aprendizaje, su selección y su secuenciación tendrán que corresponder en un porcentaje muy elevado, a la misma forma en que se estructura científicamente la disciplina. En Sí, debemos tener en cuenta, a lo largo de la enseñanza, una serie de contenidos de aprendizaje procedentes de diferentes materias, seleccionados y secuenciados de acuerdo con su lógica.

La solución se halla en lo que se denomina enfoque globalizador, según el cual toda unidad de intervención debería partir de una situación próxima a la realidad del alumno, que le resulte interesante y que le plantee cuestiones a las cuales hay que dar respuesta. Si esto es así, es posible organizar los contenidos por disciplinas, en las cuales los contenidos de aprendizaje se estructuran según la lógica de las materias, pero que, en cambio en su presentación a los alumnos, en las actividades iniciales, la justificación de los contenidos disciplinares no sea únicamente una consecuencia de la lógica disciplinar, sino el resultado de tener que dar respuesta a cuestiones o problemas que surgen de una situación que el alumno pueda considerar próxima (Zabala, 1987).

El inconveniente que presenta una organización fundamentalmente disciplinar, a pesar de que se intente partir de un enfoque globalizador, es el peligro de no

introducir el máximo de relaciones, de limitarse al marco de cada disciplina y la situación real de partida, de manera que se dejen de lado las relaciones y los vínculos entre los contenidos de las diferentes disciplinas. Otro inconveniente de un abordaje exclusivamente disciplinar es que afecta a los contenidos de carácter actitudinal que no están relacionados de forma directa con ninguna disciplina y que, en cambio, son básicos e incluso prioritarios en una determinada concepción de la enseñanza.

Por lo tanto, cuando se habla de enfoque globalizador no sólo se plantea una forma de entender la organización de los contenidos, sino también una manera de concebir la enseñanza, en la cual, al igual que en los métodos globalizados, el protagonista es el alumno y las disciplinas son los medios que tenemos para favorecer su desarrollo profesional.

CAPÍTULO II

METODOLOGÍA

INVESTIGACIÓN – ACCIÓN

Para la realización de esta investigación es importante mencionar y describir el tipo de metodología empleada, ya que ésta nos ayuda a guiar el proceso a seguir, además que la investigación –acción es un proceso de reflexión y análisis sobre la dinámica del aula, que tiene por objeto la solución de problemas específicos, a través de cambios en las maneras de ser y de actuar, esta se caracteriza por que el docente es investigador y al mismo tiempo sujeto de investigación, pues forma parte de la dinámica que se estudia, teniendo como beneficiarios de la investigación a los alumnos de la escuela. Es por ello que la investigación – acción fue utilizada por algunos investigadores educativos en el Reino Unido para organizar un paradigma alternativo de investigación educativa que apoyara la reflexión ética en el dominio de la práctica, ésta surge como una forma de desarrollo curricular en las escuelas innovadoras durante los años sesenta.

El objetivo fundamental de la investigación – acción consiste en mejorar la práctica en vez de generar conocimientos. La mejora de una práctica SOCIAL está en implantar aquellos valores que constituyen sus fines, tales fines no se manifiestan sólo en los resultados de una práctica educativa, sino también como cualidades intrínsecas de las mismas prácticas sociales.

Lo que hace de la enseñanza una práctica educativa no es sólo la calidad de sus resultados, sino la manifestación en la misma práctica de ciertas cualidades que la constituyen como proceso educativo capaz de promover unos resultados educativos en términos del aprendizaje del alumno (Elliot, 1990).

Características generales de la investigación acción

La investigación acción tiene su fundamento en la filosofía del pragmatismo de *John Dewey*. Tiene su origen en el trabajo de *Kurt Lewin* realizado en el periodo inmediato a la Segunda Guerra Mundial, pero el concepto se había venido configurando a lo largo de los años con aportaciones desde diferentes contextos geográficos e ideográficos. Actualmente existe una diversidad de concepciones sobre ella, tanto desde una perspectiva teórica como experiencial, lo que hace imposible una conceptualización única de ella.

En torno al papel del docente, se esboza ya la idea de la figura del docente-investigador que años más tarde *Stenhouse* (1991) hiciera realidad.

Dewey propuso que el profesorado aprendiera a moverse por sus propias ideas e inteligencia. Enfatizó lo importante que era que el profesorado reflexionara sobre su propia práctica e integrara sus observaciones en las teorías que emergían de los procesos de enseñanza y aprendizaje, prefigura el concepto de profesorado como práctico reflexivo, desarrollado más tarde por Schön (Latorre, 2003)

El método de investigación-acción, acuñado por *Lewin*, surgió de los trabajos realizados por él en el período de 1940-1945, en la búsqueda de soluciones para paliar la crisis socioeconómica de la posguerra. La estrategia que propuso, fue que los investigadores se convirtieran en actores del cambio, constituyéndose en investigadores-actores en una investigación-acción. Esta estrategia tenía la finalidad de:

Transformar los comportamientos, las costumbres, las actitudes de los individuos o de las poblaciones, para mejorar las relaciones sociales e incluso para modificar las reglas institucionales de una organización. ¿Para qué?, para asegurar una mejor adaptación o integración de los individuos a su entorno, y una mayor cohesión, eficiencia o lucidez en las instituciones en la persecución de los objetivos (Mendoza, 2001).

Lewin concibió este tipo de investigación con la idea de que la participación de las personas, de los grupos o de las comunidades en “una actividad colectiva en bien de todos, consiste en una práctica reflexiva social en la que interactúan la teoría y la práctica” (Restrepo, s/f) mediante la cual era posible lograr cambios apropiados en una situación-problema. Esta aproximación a la intervención psicosocial tiene sus raíces históricas en la tradición aristotélica de ciencia moral relativa a la puesta en práctica de valores e ideales humanos compartidos.

Charles Delorme (cit. Por Mendoza, 2001). Señala que el concepto de investigación-acción se refiere a un tipo de conocimiento que aporta una contribución, tanto a las preocupaciones prácticas de las personas que se hallan en situación problemática como al desarrollo de las ciencias sociales.

En el devenir histórico de la investigación-acción se han perfilado cuatro corrientes: la francesa, la anglosajona, la norteamericana y la australiana. Los investigadores en las corrientes mencionadas coinciden en la idea de que la acción participativa de los sujetos, configurando una colectividad en la realidad de la práctica misma, es como una praxis en la que la teoría y la práctica convergen para generar el cambio.

En resumen y a partir de las necesidades fundamentales de mi investigación, retomé los rasgos comunes en las teorías surgidas en torno a la investigación-acción:

- El carácter preponderante de la acción, que lo distingue como método de investigación.
- Es llevada a cabo por los docentes-investigadores sobre sus propias prácticas.
- Es concebida como una alternativa a la concepción positivista.
- Tiene una perspectiva comunitaria y se realiza a través de equipos de trabajo o colectivos.
- Orientada a la creación de comunidades autocríticas.
- Tiene como propósito el cambio y la transformación de la realidad social.

Restrepo Gómez (s/f), señala que la investigación-acción, desde *Lewin*, se ha diversificado y han surgido vertientes diferentes que fluctúan entre la

investigación-acción participativa, la investigación-acción ligada a la indagación y transformación de procesos escolares en general y la investigación acción pedagógica.

La primera aplicación de la investigación-acción en educación se sitúa a finales de los 40s y principios de los 50s cuando *Stephen Corey* y sus colaboradores (Restrepo Gómez s/f), influenciado por Lewin, en la Universidad de Colombia, dieron impulso al movimiento del docente investigador, con el propósito de mejorar las prácticas escolares. En este contexto *Corey*, concibió la investigación-acción como el método que propicia “procesos investigativos conducidos por un grupo de maestros en su escuela tendiente a comprender su práctica educativa y transformarla”.

Este movimiento es una clara expresión de los intentos que se venían haciendo, años atrás, para diferenciar la investigación sobre educación, de la investigación educativa. La primera es hecha desde la óptica de la sociología, economía, antropología, psicología, filosofía, por investigadores ajenos a la práctica educativa, en esta vertiente el maestro se constituye en usuario del conocimiento producido por otros; el segundo tipo de investigación, tiene por objeto primordial la educación en sí, desde el contexto en que se desarrolla la práctica educativa para favorecer la generación del saber pedagógico. “La producción de saber pedagógico se posibilita en la medida que se abren los espacios para la reflexión colectiva por parte de los sujetos. En este ejercicio los

sujetos objetivan su quehacer y toman distancia del mismo para dar paso al proceso de crítica y autocrítica” (Ancibar s/f).

Tezanos (cit. Ancibar s/f), aclara la figura del docente investigador al expresar “los que tengan como oficio el enseñar, su camino innovativo contribuye, en el ámbito de lo pedagógico o lo didáctico, a la construcción del saber pedagógico”.

Aun pasaron algunas décadas en las que persistió la separación entre investigadores y profesores, es en la década de los 70's cuando *Stenhouse*, precursor de la investigación en el campo curricular, en el marco de la investigación-acción pedagógica, pone énfasis en la investigación de la práctica de la enseñanza vista ésta, como una actividad reflexiva.

El enfoque de la enseñanza como investigación que plantea *Stenhouse* (1998, cit. por Latorre, 2003) parte de considerar al currículo como un medio por el cual el docente aprende a través de su propia práctica, al traducir sus ideas en acciones pedagógicas, puede darse cuenta de lo que hace y cómo lo hace,

La curricula son procedimientos hipotéticos que se rigen por las ideas e intenciones educativas que el profesorado prueba en el aula; no sólo se prueban los procedimientos, sino también las ideas que los guían, el profesorado como investigador formula nuevas cuestiones y problematiza sus prácticas educativas. Los datos se recogen en el transcurrir se analizan interpretan y vuelven a generar nuevas preguntas e hipótesis para ser sometidas a indagación (Stenhouse 1991).

En el marco de esta concepción emerge la figura del docente como un investigador reflexivo, innovador, crítico de su propia práctica y “la práctica educativa es considerada como un punto de partida, como eje de formación, como objeto de reflexión y de construcción y, finalmente como objeto de transformación”, (Latorre, 2003).

Stenhouse (cit. por Restrepo s/f) propuso integrar en el docente los roles de investigador, observador y maestro, promoviéndose con ello el concepto de profesionalidad amplia, esencial para la investigación de la práctica de la enseñanza y el desarrollo del currículo, que se caracteriza por:

- El compromiso de poner sistemáticamente en cuestión la enseñanza impartida, como base del desarrollo profesional del docente.
- El compromiso y la destreza para estudiar el propio modo de enseñar.
- El interés por cuestionar y comprobar la teoría en la práctica mediante el uso de dichas capacidades.

Pérez Serrano, (1998) señala que en el campo docente el profesor cada día reclama cada vez más tiempo, formación y posibilidades de sistematizar su quehacer docente. Este reclamo se vincula con la finalidad prioritaria de la investigación-acción donde con la capacidad de transformación y de cambio de la realidad social, se cubre el objetivo que la caracteriza, justifica y construye su

razón de ser. En este sentido la investigación-acción es un instrumento para el desarrollo profesional del docente.

La investigación acción aporta una vida de reflexión sobre la acción a la vez que facilita un procedimiento para clarificar y definir por dónde se camina; ayuda a redimensionar las tareas y replantear los objetivos. Dentro de la postura crítica, la investigación - acción involucra un diálogo entre la teoría y la práctica.

Así, la investigación-acción se presenta como una investigación abierta, democrática y centrada en problemas prácticos de la educación, se preocupa por los fenómenos educativos tal y como suceden en la realidad, mediante la aplicación de diversos métodos que llevan a conocer la práctica y la toma de decisiones en vías de transformarla.

Diferentes conceptualizaciones de investigación-acción

La investigación-acción se puede considerar como un término genérico que hace referencia a una amplia gama de estrategias realizadas para mejorar el sistema educativo y social. Existen diversas definiciones de investigación-acción:

Elliot, (cit. por Latorre, 1993) la define: Como un estudio de una situación social con el fin de mejorar la calidad de la acción dentro de la misma. Además la considera como una reflexión sobre las acciones humanas y situaciones sociales vividas por el profesorado y que tiene como objetivo ampliar la comprensión (diagnóstico) de los docentes y sobre todo de sus problemas prácticos (pág. 24).

Para *Kemmis y Mactaggart*, (1988): La investigación-acción presenta una guía para que las propias comunidades educativas propongan cambios en el aula y en la escuela mediante la utilización de métodos de investigación-acción. Implica también la promoción de una forma de búsqueda autorreflexiva, llevada a cabo por participantes en situaciones sociales con el fin de lograr mejorar y transformar las propias prácticas así como las situaciones donde se efectúan.

Lomax, (1990, cit por Latorre, 2003:249 la define: Como una intervención en la práctica profesional con el fin de lograr una mejora y Bartolomé (1986, cit, por Latorre) la investigación acción es un proceso reflexivo que vincula dinámicamente la investigación, la acción y la formación del docente, quien, puede realizar la reflexión-acción de su propia práctica en forma individual, en equipo, con o sin ayuda de un facilitador externo.

En sí, cada una de las definiciones busca el mejorar la práctica profesional en sus ámbitos, mediante la investigación- acción.

Características de la investigación-acción

Kemmis y Macc Taggart (cit, por Latorre; 2003) mencionan que la investigación-acción tiene las siguientes características:

- Es participativa, donde los participantes trabajan con la intención de mejorar sus propias prácticas.
- Colaborativa, que se realiza por un grupo o equipo de personas implicadas
- Crea comunidades autocríticas en donde los participantes colaboran en todas las fases del proceso de investigación.

- Es un proceso sistemático de aprendizaje orientado a la praxis acción críticamente informada y comprometida).
- Introduce a teorizar sobre la práctica.
- Somete a prueba las prácticas, las ideas y las suposiciones.
- Es un proceso político, porque implica cambios que afectan a las personas.
- Realiza análisis críticos de las situaciones
- Constituye un proceso gradual a cambios más amplios.
- Empieza con pequeños ciclos de planificación, acción, observación y reflexión, avanzando hacia problemas de más envergadura, la inician pequeños grupos de colaboradores, expandiéndose gradualmente a un número mayor de personas.

Modalidades de la investigación-acción

De acuerdo con *Rodríguez Gómez*, (1999), las modalidades de la investigación-acción con las que se cuenta en la actualidad son:

1. Investigación-acción del profesor.
2. Investigación-acción participativa.
3. Investigación-acción cooperativa

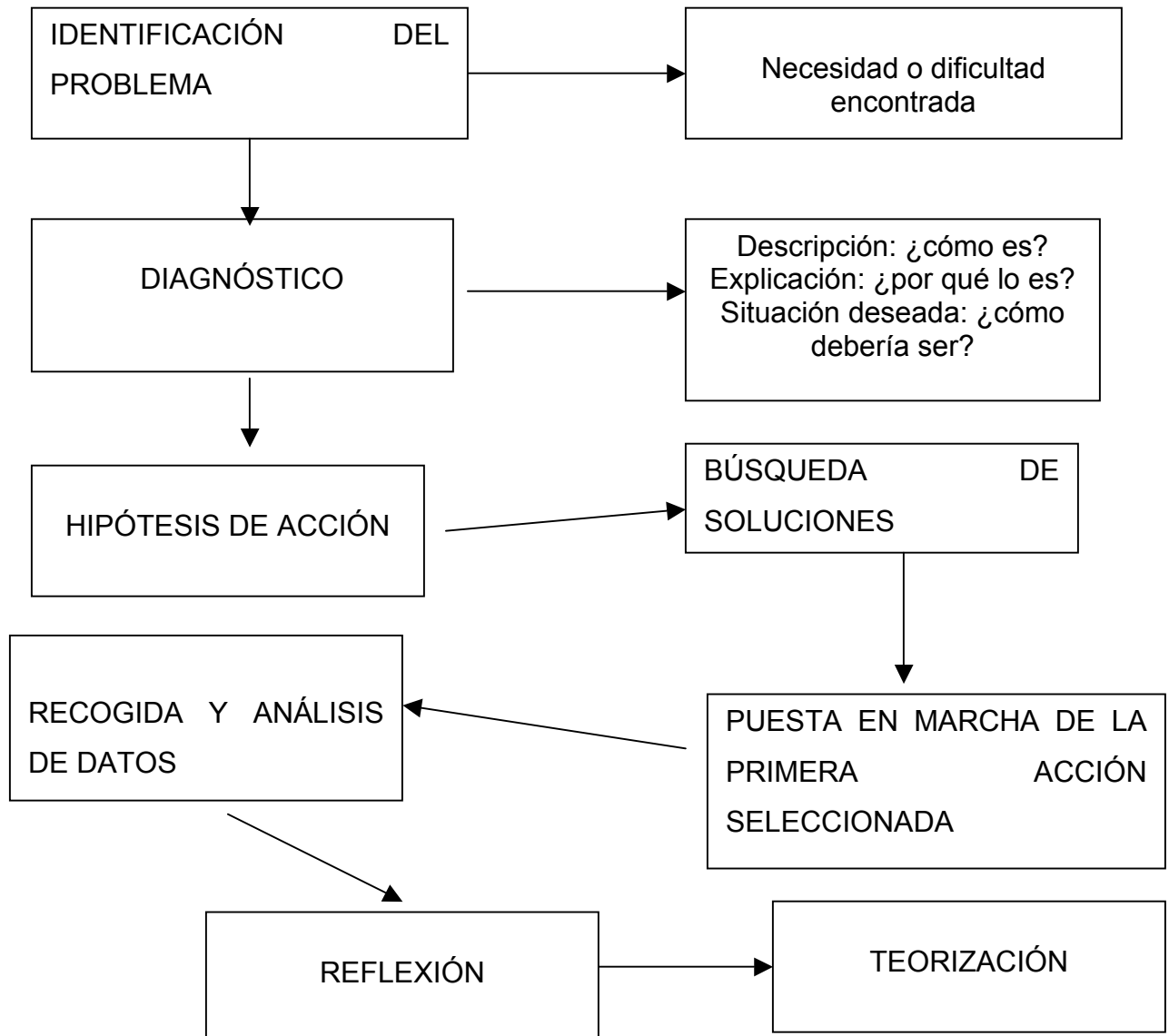
Esta investigación tomará como característica la *investigación-acción cooperativa*, ya que esta modalidad se da cuando algunos de los miembros del personal de dos o más instituciones deciden agruparse para resolver juntos los problemas que atañen a su práctica profesional, vinculando los procesos de investigación con la innovación. Sus elementos básicos son:

- Los problemas son definidos por profesores e investigadores
- Ambos colaboran en la búsqueda de soluciones.
- Los profesores desarrollan habilidades, competencias y conocimientos de investigación.
- Los investigadores por su parte utilizan metodologías y estudios de campo.
- Profesores e investigadores son coautores de los informes de investigación.

Modelos de investigación –acción

La existencia de diversas concepciones acerca de la investigación-acción ha dado lugar a diferentes modelos de investigación, aunque cabe mencionar que todos se inspiran en el modelo de *Lewin* (1946, cit, por Latorre, 2003). *Lewin* fue el precursor del modelo y luego fue desarrollado por *Kolb* (1984, *Carr y Kemmis* (1988) y otros autores.

El modelo en su forma esquemática que se utilizará es el siguiente (Latorre, 2003):



Planeación curricular

Es así que de acuerdo al modelo que anteriormente se presentó, empecé por identificar una situación problemática, para ello, se llevó a cabo una serie de observaciones, y se utilizó un guión de observación con sus respectivos indicadores considerando las actividades que se realizan durante la práctica de la enseñanza, también nos auxiliamos del diario de campo donde se registraron algunas observaciones y alguno sucesos importantes dentro de este proceso de investigación, se usaron la entrevista, la lista de cotejo, la autoevaluación, la lluvia de ideas, todos estos instrumentos y técnicas para identificar comportamientos observables que posibilitaran comprender la acción de planear, ejecutar lo planeado y evaluar. En seguida haré una breve descripción de cada una de ellas

Técnicas y estrategias para la recogida de datos

La observación

No es sólo una actividad fundamental asociada con la investigación-acción, sino una herramienta requisito para la investigación científica. La observación según Makernan (1996), puede ser manifiesta e interactiva, como en el caso de la observación participante, o poco visible y no reactiva, como en el caso de la observación no participante. Es justo comentar que el observador es observado mientras efectúa su tarea, una dimensión poco analizada en las publicaciones.

Los datos observacionales son principalmente de tres tipos: narrativos, protocolos estructurados (listados, categorías de análisis de la interacción etc.) y estimaciones.

Estilos de observación: participante y no participante

En la observación participante, el investigador es un miembro normal del grupo y toma parte con entusiasmo en las actividades, los acontecimientos, los comportamientos y la cultura de éste. Aunque el grupo puede no conocer bien la verdadera identidad y el rol del investigador, esa posibilidad no excluye los casos en que estos datos se conocen.

En la observación no participante el investigador es poco visible y no se compromete en los roles y el trabajo del grupo como miembro de él, sino que se mantiene apartado y alejado de la acción, además deliberadamente no simula pertenecer al grupo. El investigador está más interesado en las conductas de los participantes que en alcanzar significación por medio de la participación personal. El interés radica en el registro válido del comportamiento utilizando una estrategia poco visible de recogida de datos para no interferir la secuencia natural de los acontecimientos; se tiene cuidado de no perturbar el ethos y la cultura del entorno con una actividad invasiva.

Ventajas de la observación

La observación tiene algunas ventajas indudables como técnicas de investigación:

- 1.- Investigación naturalista. El estudio tiene lugar en el medio “natural” de los participantes, y no en una reconstrucción artificial o simulada de laboratorio.
- 2.- Muestreo temporal. El observador, a diferencia de un encuestador, puede tomarse todo el tiempo que haga falta para obtener una muestra representativa del comportamiento, asegurado que las tendencias y las conductas son representativas. La ventaja es que probablemente se muestrearán tanto acontecimientos improbables como probables.
- 3.- Conducta verbal. El examinador puede tomar notas sobre la conducta no verbal, como el movimiento y los gestos faciales y corporales, que no son asequibles al encuestador de una muestra.

Desventajas de los estudios observacionales

Las desventajas de la observación como técnica de investigación son las siguientes:

- 1.- Dificultad de cuantificar los datos. Los modos no estructurados de observación dependen mucho de la descripción, más que de procedimientos de medición y conteo. A menudo es difícil imponer un marco de codificación sobre cantidades masivas de datos cualitativos.

2.- Pequeño tamaño de la población observada. El hecho de que un grupo o individuo sea el foco de la observación puede permitir el debate de los resultados sólo en relación con el caso estudiado.

3.- Capacidad de generalización. Este punto se relaciona con el anterior, puesto que el número de casos estudiados es pequeño, es imposible generalizar los resultados a poblaciones mayores.

4.- Reactividad. Con la presencia en el lugar de un observador, se puede introducir en el entorno un efecto reactivo que distorsione el comportamiento y produzca resultados poco naturales. Es decir, que ante la presencia de un investigador, las personas estudiadas pueden comportarse de manera poco característica.

La observación participante

Es en este tipo de observación en la que se centró el presente trabajo ya que se puede definir como la práctica de hacer investigación tomando parte en la vida del grupo social o institución que se está investigando. Así, el investigador tiene una meta doble: asumir el rol de un participante en un entorno e investigar el carácter etnográfico del entorno. Participando, el investigador se acostumbra a ser un actor en la situación social y puede asimilar y comprender el comportamiento. La observación participante es axiomática tanto en la enseñanza como en la investigación, ya que el profesional debe estar comprometido con el estudio de su práctica.

Quizá las mayores ventajas de la observación participante estén en función de la recogida de relatos auténticos y la verificación de ideas por medio de observaciones empíricas. Sin embargo, la observación participante es más que el simple mirar, se deben registrar sistemáticamente los datos mediante la entrevista, o bien llevando un diario o un conjunto de notas de campo. El registro escrito deberá incluir tanto información objetiva, es decir, los hechos o acontecimientos que hayan ocurrido, como meditaciones subjetivas en formas de creencias, sentimientos.

Diario de campo

De acuerdo con Mckernan (1996), es un documento personal, una técnica narrativa y registro de acontecimientos, pensamientos y sentimientos que tiene importancia para el autor. Como registro, es un compendio de datos que puede alertar al profesor para el desarrollo del pensamiento, los cambios en valores, el avance y la regresión para los que aprenden. El diario reúne los sentimientos y las creencias capturados en el momento en que han ocurrido o justo después, proporcionado así una dimensión de estado de ánimo a la acción humana.

Llevar un diario, forza al profesor o al alumno a asumir una postura reflexiva. No sólo se reflexiona sobre los acontecimientos, sino que se produce la confrontación física con el diario, este se puede utilizar como un relato histórico, como una herramienta para la redirección y el crecimiento personales, o ambos.

La Entrevista

Uno de los modos más efectivos de recoger datos en cualquier investigación es por medio del método de entrevista. Entrevistar según Mackernan (1996), es una destreza de estudio social que se puede enseñar.

La entrevista es similar al enfoque del cuestionario, pero se realiza en una situación cara a cara o de contacto personal, tal como una entrevista telefónica. Tiene la ventaja sobre el cuestionario de permitir al entrevistador sondear las áreas de interés a medida que surgen durante el encuentro. El entrevistador también puede observar el entorno en el que se realiza la entrevista. Así la entrevista es una situación de contacto personal en la que una persona hace a otras preguntas que son pertinentes a algún problema de investigación. Como tal, permite fijar el enfoque sobre una cuestión específica que se puede explorar con gran profundidad y determina qué aspecto tiene una cuestión desde el punto de vista del toro. En función de su contenido y organización, las entrevistas son principalmente de tres tipos: estructuradas, semiestructuradas o no estructuradas.

Entrevista estructurada

El investigador tiene una lista de preguntas específicas, un cuestionario administrado oralmente, si se quiere. El entrevistador no se aparta de los términos de estas preguntas. A menudo éstas son del tipo de respuesta fija

Entrevista semiestructurada

El entrevistador tiene aquí ciertas preguntas que hace a todos los entrevistados, pero también permite a éstos plantear problemas y preguntas a media que discurre el encuentro. Es importante que estas preguntas no se añadan al final de una lista preestablecida, sino que se permita que se produzcan de manera natural durante la entrevista. Además de las preguntas de tipo de elección fija puede que el entrevistador desee hacer otras abiertas. Estas son específicamente útiles en una entrevista de estilo semiestructurado o no estructurado.

Entrevista no estructurada

En este estilo de entrevista, los problemas y asuntos que se van a analizar se dejan por entero al entrevistado. Cuando éste ha tocado un problema o asunto, el entrevistador puede pedirle que dé explicaciones y se extienda. Durante las etapas iniciales de una investigación se prefiere este estilo de entrevista, pues permite a los que responden plantear problemas que otros estilos pueden no indagar.

Tipos de preguntas

Se puede utilizar diversos tipos de preguntas para tratar con los entrevistados:

- 1.- Preguntas por qué. Se utiliza cuando se desea mayor profundidad o detalle o simplemente para llenar las preguntas.
- 2.- Preguntas normativas.- Utilizadas para evaluar valores, creencias y disposiciones.
- 3.- Preguntas de afectos. Para evaluar sentimientos y emociones
- 4.- Preguntas capciosas. Utilizadas a veces para explorar o abrir una nueva línea de investigación o asunto.
- 5.- Recuerdo de acontecimientos. Utilizado para aprovechar la capacidad de los entrevistados para recordar información, acontecimientos.
- 6.- Preguntas comparativas. Se pide hacer comparaciones
- 7.- Preguntas de experiencia/comportamiento. El propósito es conocer lo que el entrevistado puede hacer, o ha hecho.
- 8.- Preguntas demográficas. Para descubrir cómo se describe a sí mismo el entrevistado.

Lista de cotejo

Según Lafourcade (1973), consiste en un listado de aspectos a evaluar (contenidos, habilidades, conductas, etc.), al lado de los cuales se puede adjuntar un tic (visto bueno, o una "X" si la conducta es no lograda, por ejemplo, un puntaje, una nota o un concepto). Su nombre en inglés es checking list, y es entendido básicamente como un instrumento de verificación. Es decir, actúa como

un mecanismo de revisión durante el proceso de enseñanza-aprendizaje de ciertos indicadores prefijados y la revisión de su logro o de la ausencia del mismo.

Puede evaluar cualitativa o cuantitativamente, dependiendo del enfoque que se le quiera asignar, o bien, puede evaluar con mayor o menor grado de precisión o de profundidad. También es un instrumento que permite intervenir durante el proceso de enseñanza-aprendizaje, ya que puede graficar estados de avance o tareas pendientes. Por ello, las listas de cotejo poseen un amplio rango de aplicaciones, y pueden ser fácilmente adaptadas a la situación requerida.

Autoevaluación

Se produce cuando el sujeto evalúa sus propias actuaciones. Por tanto, el agente de la evaluación y su objeto se identifican. Es un tipo de evaluación que toda persona realiza de forma permanente a lo largo de su vida, ya que continuamente se toman decisiones en función de la valoración positiva o negativa de una actuación específica, una relación tenida, un trabajo llevado a cabo, etc.

Al tratar la autoevaluación en el terreno profesional, hay que considerar la conveniencia, primeramente, de introducir su práctica de modo habitual, según las edades a las que no referimos, simplemente hay que dar pausa para que la realicen con seriedad y con corrección (Casanova, 1998).

Lluvia de ideas

La lluvia de ideas es una manera en que los grupos generan tantas ideas como sea posible en un período muy breve aprovechando la energía del grupo y la creatividad individual. Se trata de un método desarrollado por A.F. Osborne en los años 30s.

La "Lluvia de ideas" es una técnica para generar muchas ideas en un grupo. Requiere la participación espontánea de todos.

Con la utilización de la "Lluvia de ideas" se alcanzan nuevas ideas y soluciones creativas e innovadoras, rompiendo paradigmas establecidos.

El clima de participación y motivación generado por la "Lluvia de ideas" asegura mayor calidad en las decisiones tomadas por el grupo, más compromiso con la actividad y un sentimiento de responsabilidad compartido por todos.

La lluvia de ideas es muy útil cuando se trata de generar ideas sobre problemas, aspectos para mejorar, posibles causas, otras soluciones y oposición al cambio. Al presentar la mayor cantidad de ideas posibles en corto período e invitar a todos los miembros del grupo a participar, esta herramienta ayuda a la gente a pensar con mayor amplitud y tener otras perspectivas. Sirve para que las ideas se propaguen por la influencia que ejercen entre ellas. Pero no sirve para reemplazar a los datos. Se realiza de la siguiente manera:

- Escriba en un rotafolio la pregunta o la cuestión a estudiar mediante una lluvia de ideas, o bien use algún otro lugar que todos puedan ver. Cerciórese de que todos entiendan bien el tema.
- Repase las reglas de la lluvia de ideas:
- No analice las ideas durante la lluvia de ideas.
- No abra juicio: no se permite criticar la idea de otra persona.
- Se aceptan todas las ideas: no sea convencional.
- Aproveche las ideas de otros para basarse en ellas.
- La cantidad de ideas es importante.

La lluvia de ideas puede responder a una estructura o no. Cuando la lluvia de ideas es desestructurada cada persona presenta una idea a medida que se le ocurre. Este método funciona bien si los participantes son extrovertidos y se sienten cómodos entre ellos. Cuando la lluvia de ideas es estructurada, cada una de las personas aporta una idea por turno [una persona puede pasar si no tiene una idea en ese momento]. La lluvia de ideas estructurada funciona bien cuando la gente no se conoce entre sí y no es tan extrovertida: la estructura le brinda a todos una oportunidad para hablar.

Deje que la gente piense algunas ideas durante unos minutos antes de empezar.

- Escriba todas las ideas en un rotafolio.

- Una vez generadas todas las ideas (por lo general toma entre 30 a 45 minutos), analice cada una para aclararlas y combinar las ideas afines de la lista.

Llegue a un acuerdo con respecto a las maneras de analizar las ideas y use la recopilación de datos, la votación, la creación de matrices o los gráficos de *Pareto*, para elegir entre las distintas opciones. A menudo los grupos utilizan las técnicas de votación primero para reducir la lista a alrededor de 6 a 10 ideas principales, para después usar otras técnicas para elegir de esta lista más corta.

(http://www.infomipyme.com/Docs/GENERAL/Offline/GDE_01.htm).

Es así que ya aplicados los instrumentos y técnicas anteriores se me presentan algunas interrogantes al respecto que pudieran resumirse en:

- ¿Una planeación didáctica no es suficiente para cumplir con la tarea docente?
- ¿Qué sucede con el docente que planea su práctica de enseñanza y que sin embargo no la utiliza en la práctica?, ¿Su planeación no ha servido para guiar su práctica? ¿Es una defensa automática por sentirse presionado para realizarla?

Es en este momento en el que hago un alto y comprendo mi preocupación de darle un poco de sentido a mi postura. De alguna manera he observado una

clara deficiencia en mis prácticas de enseñanza, que aunque estén planeadas, no ofrecen las condiciones necesarias para culminar con eficacia y calidad, los aprendizajes de los alumnos. El docente hace a un lado la planeación y prefiere rutinizar su práctica y se deja llevar por su intuición, dándole más crédito a la improvisación. Es claro que una planeación didáctica que no es útil, es una planeación que se está realizando sin los elementos mínimos para cumplir con su función, o que quizá necesite cambios metodológicos específicos para adecuarse al grupo por atender.

Pensar en las posibles causas de este fenómeno específico me lleva precisamente a reconocer que el docente ha estado inmerso en un sistema educativo, que ha reflejado una falta inmensa de planeación, con una visión parcial de la realidad y carente de una evaluación real que le dé dirección, y/o que permite inferir que los docentes seamos el eslabón del sistema que adquiere y reproduce las fallas a las que de alguna manera hemos sido orillados.

Por un lado, las deficiencias de una supervisión escolar, que en teoría es la encargada de satisfacer las necesidades pedagógicas de los docentes, y que no ha podido direccionar las prácticas escolares, pudiera ser otra de las causas que nos ayuden a entender la situación. Y por otro no menos importante, la falta de una formación sólida, y/o una capacitación o actualización pertinente, que permita al docente tener elementos suficientes para que su actuar pedagógico reúna características que le ayuden a ofrecer una educación de calidad.

Conformación del colectivo

Para poder a hondar en esta problemática existente fue necesario conformar un colectivo de acuerdo a las coincidencias que se pudieron encontrar en las situaciones problemáticas predefinidas, donde hubiera el deseo de mejorar o transformar la práctica docente. Aprobado por la coordinación de postgrado, quedó conformado de la siguiente manera:

INTEGRANTES DEL COLECTIVO

NOMBRE	Función	Experiencia laboral (años de servicio)	Preparación profesional
Manuel Ríos Lozano	Mtro. Gpo.	10	LIC.
Sergio Ríos Sánchez	Mtro. Gpo.	8	Lic.

Organizados en colectivo se abocó a la elaboración de un plan de trabajo, donde se diseñaron los instrumentos que servirían para la recolección de datos, su calendarización y se nombró a los responsables de su aplicación.

ESTRATEGIAS, ACCIONES Y CALENDARIZACIÓN.

Técnica o Instrumento	Acción	Fecha
Observaciones en el aula	Elaborar la guía de observación	23 de Sept. De 2005
	Realizar la observación de la práctica docente	28 de Sept. De 2005
Entrevistas (Directivo y docentes)	Diseño	23 de Sept. De 2005
	Aplicación	28 de Sept de 2005
Autoevaluación	Elaboración	3 de Oct de 2005
	Aplicación	5 de Oct de 2005
Lista de cotejo	Elaboración	3 de Oct de 2005
	Aplicación	5 de Oct de 2005
Lluvia de Ideas	Elaboración	23 de Mar de 2006
	Aplicación	30 de Mar de 2006

Contexto

Dicha investigación se realizó en la escuela primaria estatal “Mártires de la Educación” de la colonia Carlos Luna de la ciudad de Durango Dgo en el período del 23 de septiembre del 2005 al 30 de marzo del 2006

Con las autorizaciones correspondientes inicié el levantamiento de datos, empezando por el reconocimiento de la escuela.

La Escuela Primaria “Mártires de la Educación” tiene su origen hacia el año de 1990; surge como una necesidad de la colonia Carlos Luna que en ese entonces fue fundada por líderes del entonces Comité de Defensa Popular (CDP), hoy Partido del Trabajo (PT). Se pide apoyo por parte de los líderes de la colonia a la Coordinadora Nacional de Trabajadores de la Educación (CNTE) para fundar una escuela que diera servicio educativo a un gran número de niños que carecían de ello.

Se inició trabajando en casas que los mismos habitantes de la colonia proporcionaron. Con el tiempo se obtuvo la clave: 10EPRO389T, y con ello vino la construcción de las aulas, doce en total, además de la dirección que se construyó a mediados del ciclo escolar 2002-2003, donde laboran doce docentes frente a grupo, un maestro de educación musical, uno de danza, uno que imparte educación física, maestra de educación especial, (Unidad de Servicio de Apoyo a la Escuela Regular USAER), así como un director, cuatro intendentes, y un velador. También se habilitó un espacio de la dirección como aula de medios, en la cual se ofrece apoyo a los niños en cuanto a las nuevas tecnologías.

En la institución se atienden alrededor de trescientos cincuenta alumnos, los cuales están en doce grupos, dos de cada grado, niños que son de clase baja, hijos de padres que trabajan en su mayoría en la obra o en ladrilleras. Tienen grandes problemas económicos y no cuentan con lo necesario para ir a la escuela ni alimentarse adecuadamente.

La escuela primaria “Mártires de la Educación” se encuentra en un proceso de revaloración de la función educativa, ya que se integró al programa de Escuelas de Calidad, y esto los ha llevado a reflexionar sobre su forma de organización, planeación, y preocuparse sobre las problemáticas que presentan cada uno de los grupos.

Así, reconociendo el contexto al que me enfrenté, me encontré en medio de prácticas docentes, donde la intención es el separar nuestras ideas al respecto, y tratar de entender el proceder docente desde una postura de empatía, buscando establecer diversas interrogantes que guíen la intervención, y permitan también, de limitar mis expectativas.

No es fácil enfrentarse con prácticas, que desde alguna perspectiva rompen con un esquema ideal, y que provocan reacciones internas encontradas. Por un lado un docente con necesidades, limitantes, ideales y presiones, y por el otro un grupo de niños que sin saberlo, demandan una verdadera formación para enfrentar con éxito su vida futura, y observar una práctica docente carente de los elementos más mínimos para que le resulte provechosa, provocando cuestionamientos que buscan entender lo que sucede en este ámbito en particular.

Aproximación al campo de estudio

A partir de ello realicé tres visitas que formaron parte de la fase de negociación y de acceso al campo.

La primera visita se realizó a la escuela Mártires de la Educación, donde se le solicitó al C. Director su autorización para organizar una reunión con el personal docente de la institución con la intención de informarles e invitarlos a trabajar en un proyecto de intervención, sustentado por la metodología de la investigación-acción, ya que ésta permite al maestro ser un investigador de su propia práctica al analizar y reflexionar y actuar en la misma.

Proporcionando su autorización a lo anterior y expresando su interés al respecto, pues desde su punto de vista existen varias problemáticas que afectan a la escuela, ve esta oportunidad propia para dar solución a algunas de ellas y sobre todo que los docentes tengan la oportunidad de participar y colaborar dentro de un proceso de reflexión acción.

“Me parece de suma importancia que ustedes quieran ayudarnos a solucionar nuestras problemáticas, ya que existen diversas situaciones que han impedido que nuestra escuela funcione de manera correcta” (diario de campo 1).

Considerando que la participación de los docentes en el desarrollo del proyecto implicaría utilizar tiempo de la jornada escolar y extra escolar, el director sugiere

que se informe y se cuente con el permiso de las autoridades educativas inmediatas a la que pertenece la escuela como son: jefatura de sector y supervisión.

La segunda visita la realicé a las autoridades educativas inmediatas a las que pertenece la escuela, con el propósito de solicitarles el acceso a la escuela primaria y de presentarles el proyecto a desarrollar, ofreciendo crear un espacio de análisis y reflexión-acción, donde el docente pueda intervenir en su práctica y busque soluciones pertinentes a la situación problemática que reconozcan y con ello mejorar y/o transformar dicha práctica.

A las autoridades les pareció interesante dicho proyecto y permitieron el acceso a la institución por considerar que es un espacio importante para que los docentes reflexionen y a la vez actúen en lo que está sucediendo en sus prácticas diarias.

La tercera visita se llevó a cabo con el personal docente de la escuela, esta reunión se realizó teniendo como objetivo:

- Presentar al personal docente el proyecto de intervención
- Dar a conocer el tipo de investigación a implementar, que es la investigación-acción, que se ha elegido para realizar este proyecto.
- Dar a conocer cómo se llevará a cabo dicho proyecto de intervención.

Se contó con la presencia del director del plantel, y doce docentes con grupo. Durante la reunión se dio a conocer el proyecto que se pretende realizar, informando que se cuenta con la autorización previa de las autoridades educativas, explicando que la realización de este trabajo implica compromiso, dedicación y tiempo extra escolar.

Algunos docentes opinan que les suena interesante trabajar así en colectivo, para tratar de dar solución a las problemáticas que encuentren en dichas reuniones (diario de campo 2)

A sabiendas que los docentes desconocían el tipo de metodología que se utilizaría, se les explicó brevemente en qué consistía, sus características así como sus pasos a desarrollar.

Es preciso comentar que a raíz de esta reunión de trabajo, donde los participantes se dieron cuenta de la magnitud del compromiso y la carga extra de trabajo, decidieron colaborar sólo cuatro de los doce profesores, dos de cuarto grado y dos de quinto grado

CAPÍTULO III

DIAGNÓSTICO Y ANÁLISIS DE RESULTADOS

De acuerdo a todo el proceso seguido en la investigación y a la aplicación de cada uno de los instrumentos así como a las técnicas, en seguida se presentan los procesos y los resultados obtenidos con cada uno de ellos.

Observación de la práctica docente

Realicé seis observaciones de la práctica docente con el objetivo de conocer si el docente elabora una planeación didáctica, hay una motivación, organización de los contenidos, el uso de estrategias de enseñanza y aprendizaje, el uso del tiempo y cómo lleva a cabo su evaluación, así como también contrastar lo planeado con lo ejecutado. En dicha observación se utilizó un guión de observación (anexo 1) que se cree el más idóneo para lograr el objetivo, junto con este instrumento se utilizó el diario de campo, ya que se considera una poderosa estrategia para que las personas relaten sus experiencias.

El objetivo de usarlo fue de ir registrando lo que sucedía en el desarrollo de la situación didáctica en clase, describiendo, relatando procesos y describiendo la situación. Para el análisis de las observaciones hechas realicé un cuadro de concentración de datos donde se registraron las observaciones de los informantes, es por ello que a cada uno le asignamos un código. (DI), al igual que una

valoración de Buena (B), Mala (M), Regular (R) y Deficiente (D) que a continuación se presenta:

REGISTRO DE CONCENTRACIÓN DE DATOS OBTENIDOS EN LA OBSERVACIÓN DE LA PRÁCTICA DOCENTE

DOCENTES	PLANEACIÓN DIDÁCTICA					INTERVENCIÓN DOCENTE														
	FE	CDO	OP	A	E	CP	CG	REEEA	V	RD	MA	IMA	OG	P	T	CA	CU	LT	RD	EE
D1	M	R	R	R	R	R	M	R	M	M	R	B	R	R	B	R	M	M	R	R
D2	R	R	M	M	D	B	M	R	M	R	R	R	R	R	B	R	M	M	M	M
D3	M	R	R	D	M	R	M	M	M	R	M	B	R	R	B	R	M	M	R	R
D4	R	R	M	D	M	R	M	M	M	M	R	B	B	R	R	M	M	M	M	M
RESULTADO POR TÓPICO	R	R	R	M	M	R	M	R	M	R	R	B	R	R	B	R	M	M	R	R

D = DOCENTES

PLANEACIÓN DIDÁCTICA

INTERVENCIÓN DOCENTE

OP (VALOR 5)=ÓPTIMO
PREVIOS

B (VALOR 4)= BUENO

R (VALOR 3)= REGULAR

M (VALOR 2)=MALO

D (VALOR 1)=DEFICIENTE

FE= FICHA DE ENCUADRE

CDO= CONTENIDO

OB=OBJETIVO

A=ACTIVIDADES

E=EVALUACIÓN

CP=CONOCIMIENTOS

CG=CONGRUENCIA

REEEA=RELACION ESTILO DE
ENSEÑANZA-DE APRENDIZAJE

V=VALORES

RD=RECURSOS DIDÁCTICOS

MA=MATERIALES DE APOYO

IMA=INTERACCIÓN MAESTRO-
ALUMNO

OG= ORGANIZACIÓN GRUPAL

P=PARTICIPACIÓN

T=TIEMPO

CA=CARPETAS

CU=CUADERNOS

LT= LIBROS DE TEXTO

RD=REGISTROS DIVERSOS

EE=EXAMENES ESCRITOS

El análisis de los datos me permitió concluir lo siguiente:

- Los docentes no realizan una planeación didáctica, sino que las adquieren (compran) en una compañía editorial, el documento de planeación del docente pocas veces estuvo presente en el aula escolar, en algunas ocasiones con el director otras, olvidadas, situación que me lleva a deducir que ésta es vista, por el docente como un documento más, sin ninguna finalidad y sin ningún provecho.
- Los contenidos no son ajustados a las necesidades de los alumnos
- La secuencia didáctica no está determinada bajo algún enfoque o metodología específica, (método de proyecto, metodología de la globalización de la enseñanza, entre otros).
- El tipo de contenidos que se privilegian son los conceptuales
- No especifican actividades de evaluación
- En un gran porcentaje de actividades no existe congruencia entre lo planeado con lo ejecutado
- No se observa que el docente trate de establecer una congruencia entre su estilo de enseñanza con el estilo de aprendizaje de los alumnos
- No hay utilización de recursos didácticos.
- El tipo de organización grupal que utiliza en la mayoría de las actividades es el tradicional, el maestro explica los alumnos escuchan, estar sentados en filas, sin tener una comunicación con la mayoría de sus compañeros.

La Entrevista

La entrevista se aplicó con el propósito de establecer una comunicación con el directivo y docentes, conocer sus inquietudes, forma de pensar y la perspectiva que tienen de su práctica docente en particular. Los rasgos generales que se abordaron en esta entrevista semiestructurada fueron: Ocupaciones extras, situación laboral, estado civil, número de hijos y situación escolar, perspectiva profesional, punto de vista sobre el estado que guarda el sistema educativo, etc.

Para ello se utilizó una guía de entrevista (ver anexo 2), de nueve preguntas las cuales nos permitieron ir siguiendo un orden a la entrevista.

Los resultados después de analizar la entrevista son:

- Tres de los docentes entrevistados tienen doble plaza
- Tres de ellos tienen que cumplir además con las tareas propias de su hogar
- Uno de ellos es secretario delegacional del SNTE
- La mayoría considera que la actualización que reciben no responde a sus necesidades
- Todos declaran que no aplican nada de lo que conocen en sus capacitaciones y/o actualizaciones, llámese a estos cursos de TGA, Carrera Magisterial, porque dicen que les proporcionan temas que no son de su principal problemática.

Lista de cotejo

Se utilizó la lista de cotejo con el propósito de contrastar las actividades que presenta en su planeación con las actividades que los alumnos realizan en sus libros de texto y sus cuadernos, para ello elaboré un instrumento (ver anexo 3) en el cual iba registrando lo planeado por el profesor en relación con los cuadernos y libros del alumno así como también el tipo de evaluación que realiza el profesor.

Para ello pedimos los libros de texto y cuadernos de varios alumnos (tres por grado) para cotejar lo que el maestro planea en su clase con las actividades que ejecuta con los alumnos tanto en el libro de textos como en el cuaderno.

Los resultados los concentre en el siguiente cuadro, con una valoración de Bueno (B) Regular (R) Malo (M)

LISTA DE COTEJO DE DOCUMENTOS DEL DOCENTE Y ALUMNOS

DOCENTES	PLANEACIÓN								CUADERNO Y LIBRO DEL ALUMNO				INTERPRETACIÓN
	APG	APE	EE	EA	SD	CC	GC	PE	CP	EF	MDO	EV	
D1	R	M	M	M	R	M	M	R	B	R	R	M	POCAS ADECUACIONES, Y ACT, SIN PROPOSITOS
D2	M	M	M	M	M	M	M	M	R	R	R	R	SIN PLANEACIÓN, NO SE PUEDE ESTABLECER CORRELACIÓN
D3	R	M	M	R	M	R	M	M	R	M	M	R	TIENE PLANEACIÓN COMERCIAL QUE NO APLICA
D4	M	M	M	M	M	M	M	M	M	M	M	M	TIENE PLANEACIÓN COMERCIAL, NO HAY CORRELACIÓN
PROMEDIO	R	M	M	M	M	M	M	M	R	R	R	R	PLANEACIÓN COMERCIAL, NO LE DAN SEGUIMIENTO, NO HACEN ADECUACIONES

D = DOCENTES

B (VALOR 3) = BUENO

R (VALOR 2) = REGULAR

M (VALOR 1) = MALO

PLANEACIÓN

CUADERNO Y LIBRO DEL ALUMNO

APG= ACORDE PERFIL GRUPAL
APE= ACCIONES DE PROYECTO ESCOLAR

EE= ESTILOS DE ENSEÑANZA
EA= ESTILOS DE APRENDIZAJE

SD= SECUENCIA DIDÁCTICA

CC= CORRELACIÓN DE CONTENIDOS

GC= GLOBALIZACIÓN DE CONTENIDOS

PE= PROCESO DE EVALUACIÓN

EF=ENFOQUE

MDO=METODOLOGÍA

EV=EVALUACIÓN

CP=CORRELACIÓN CON LA PLANEACIÓN

El análisis profundo me permite constatar lo siguiente:

- Uno de los cuatro docentes no presentó su planeación
- Tres de las planeaciones presentadas se destaca la falta de adecuaciones acordes a algún perfil grupal.
- Ninguna está acorde al proyecto escolar
- En la totalidad de las planeaciones no se observan rasgos de correlación y/o globalización de la enseñanza
- En la relación planeación, libros y cuadernos, se observa que existen algunas actividades que no corresponden con la planeación
- También se observa que las actividades se realizan bajo enfoques y metodologías tradicionales, como son planas de textos así como realización de cuentas de suma, resta, multiplicación, división sin ningún fin específico.

Autoevaluación

Con el propósito de que el docente reflexionara sobre su práctica y se diera cuenta de lo que realiza durante la actividad de enseñanza, en los tres ámbitos que son preparación, desarrollo y evaluación, elaboré un instrumento (ver anexo 4), donde se dio una valoración del 1 al 5, así como en los aspectos específicos de cada categoría.

Las respuestas que ellos me proporcionaron las concentré en el siguiente cuadro para después concluir lo siguiente:

I.-PREPARACIÓN

DOCENTES	INDICADORES						
	1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.
D1	4	3	4	5	4	3	0
D2	5	5	5	5	5	5	0
D3	2	2	2	2	1	2	3
D4	4	4	4	5	4	4	5
PROMEDIO	3.7	3.5	3.7	4.2	3.5	3.5	2

II.-REALIZACIÓN

DOCENTE S	INDICADORES																										
	1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	8.	9.	10.	11.	12.	13.	14.	15.	16.	17.	18.	19.	20.	21.	22.	23.	24.	25.	26.	27.
D1	4	5	5	5	4	4	4	5	3	3	5	3	4	3	5	5	4	4	5	5	5	3	4	4	4	4	2
D2	4	4	5	4	5	5	5	5	5	4	4	4	4	5	4	4	4	5	4	4	4	5	5	5	5	4	5
D3	1	2	3	2	3	2	2	2	2	2	2	3	3	1	3	3	2	3	4	4	3	3	3	2	3	2	2
D4	4	4	5	5	4	5	3	4	4	4	5	5	4	3	4	5	4	5	5	5	4	4	5	4	5	4	4
PROMEDIO	3.2	3.7	4.5	4	4	4	3.5	4	3.5	3.2	4	3.7	3.7	3	4	4.2	3.5	4.2	4.5	4.5	4	3.7	4.2	3.7	4.2	3.5	3.2

III.- EVALUACIÓN

DOCENTES	INDICADORES									
	1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	8.	9.	10.
D1	3	0	5	4	5	3	4	4	4	3
D2	5	5	5	5	5	5	4	4	4	5
D3	2	2	3	2	3	2	2	2	2	3
D4	4	4	5	4	5	4	4	4	5	5
PROMEDIO	3.5	2.7	4.5	3.7	4.5	3.5	3.5	3.5	3.7	4

La información que se obtuvo mediante el análisis de los datos obtenidos, permitió precisar que:

- Dos de los docentes se autoevalúan en los niveles más bajos de los valores
- Por el contrario los restantes se evalúan en los valores más altos
- Tres de los docentes muestran valoraciones menores en el aspecto de evaluación.
- Al contrario, muestran valoraciones más altas en el aspecto de preparación
- En lo que respecta al aspecto de realización todos muestran valoraciones intermedias.

Lluvia de ideas

Para confirmar nuestra problemática ya existente decidimos aplicar una lluvia de ideas donde los docentes expusieran si realmente la planeación didáctica es el problema que nosotros habíamos detectado, la técnica se llevó a cabo en un salón de clases donde se reunió el colectivo, y al preguntarles directamente que si realmente la problemática que se había detectado es la planeación didáctica ellos contestaron que sí y después de una análisis estas fueron las conclusiones:

- compramos la planeación didáctica por comodidad
- No logramos llevar a cabo todos los contenidos marcados en la planeación “comercial”
- Los contenidos se ven en forma superficial
- Tratamos de hacer adecuaciones

- Se le da mayor importancia a los contenidos de español y matemáticas
- Se ven los contenidos muy “carrereados” para poder aplicar los exámenes
- Es la primera vez que se tiene 4º grado y la planeación “comercial” maneja muchos contenidos y los alumnos no están preparados por que no saben las operaciones básicas y le doy mayor importancia a ellas.
- Consideramos la planeación como un requisito inútil ya que la llevamos por mero requisito, por cumplir con lo administrativo.

Conociendo los resultados de la aplicación de las técnicas e instrumentos de recogida de datos (entrevistas, guión de observación, autoevaluación y lista de cotejo, lluvia de ideas), encontramos que presentan un documento al cual ellos denominan como su planeación, en la que según lo referido anteriormente estarían contenidas las especificaciones mínimas para llevar con éxito su práctica docente, pero que no organizan los tipos de contenidos ni llevan una metodología específica para poner en práctica su planeación didáctica, es así lo que sucede exactamente en esta práctica, por qué se denota una práctica improvisada y carente de veracidad

Al concluir esta reflexión consideramos necesario estudiar y dar respuesta al siguiente problema:

¿Cómo elaborar una planeación eficaz, eficiente y pertinente a los grupos de cuarto y quinto grado de la escuela Mártires de la Educación?

Hipótesis de acción:

Por medio de un curso-taller, desarrollado bajo un enfoque globalizador, los maestros de cuarto y quinto grados de la escuela Mártires de la Educación, mejorarán e innovarán su planeación didáctica a través de la incorporación de diversas estrategias de enseñanza-aprendizaje.

Para encontrar la solución a este problema y cambiar la práctica educativa se requiere:

1. Mejorar la planeación para propiciar situaciones de aprendizaje más efectivas.
2. Cambiar en cuanto a la forma de pensar respecto a la planeación, de concebirla como un mero requisito administrativo y lograr que los alumnos adquieran aprendizajes significativos.
3. Planear en colectivo ya que nos resulta mucho más provechosa.
4. Adquirir conocimientos acerca de la planeación didáctica.

Para tratar de solucionar esta problemática existente los maestros de la escuela primaria y el colectivo integrado consideramos que es importante un curso-taller del método globalizador, donde los docentes adquieran elementos indispensables para realizar su práctica docente con eficacia.

CAPÍTULO IV

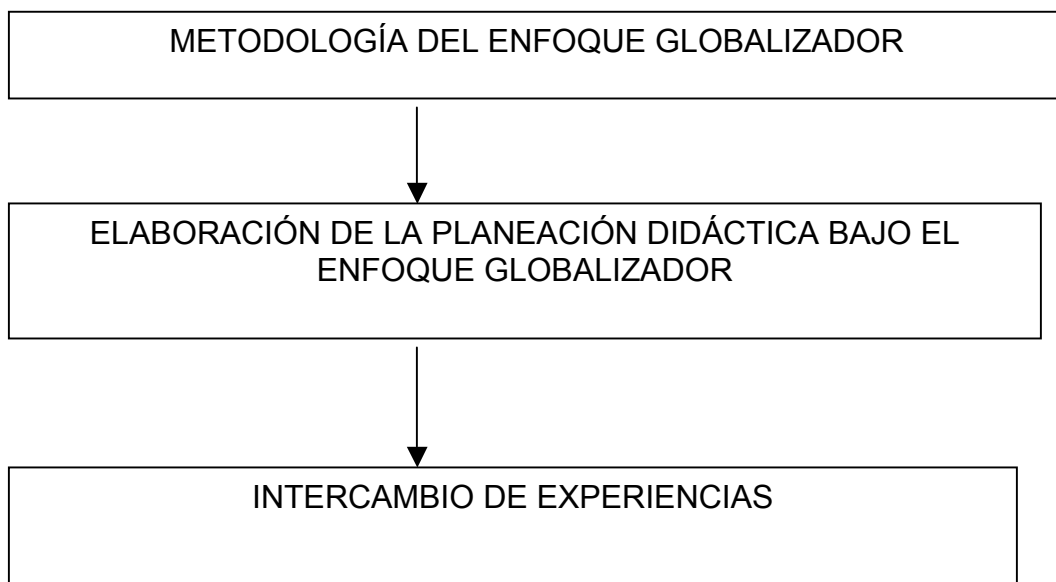
PROPUESTA DE INTERVENCIÓN PEDAGÓGICA

CURSO-TALLER

La planeación didáctica bajo el enfoque del método globalizador

La presente propuesta de intervención trata de dar solución a la problemática existente en la Escuela Primaria “Mártires de la Educación”, la cual, a raíz de la presente investigación plantea como pregunta de investigación ¿Cómo elaborar una planeación eficaz, eficiente y pertinente a los grupos de cuarto y quinto grado de la escuela Mártires de la Educación?; esta propuesta de solución consiste en la implementación de un curso-taller que se llevará a cabo en dos meses con una duración de dos horas por semana siendo un total de dieciocho horas.

Mediante este organizador gráfico pretendo dar un panorama general de lo que será el curso-taller del método globalizador.



Objetivo general

Que los docentes transformen su planeación didáctica y se aproximen a la teoría para adquirir elementos que les permitan mejorar su práctica así como su planeación didáctica bajo el enfoque globalizador

Bloques de acciones

ACCIÓN I	Reunir al equipo de maestros para presentar la propuesta de acción.
OBJETIVO	Que los docentes conozcan de manera general la propuesta de acción que se llevará a cabo. Reconozcan que los propósitos educativos, las características y las necesidades educativas de los alumnos son referentes fundamentales para realizar una adecuada planeación de la enseñanza
PROCEDIMIENTO	Presentar la propuesta al personal que integra el colectivo y al director de la escuela Organizar actividades para la funcionalidad de la propuesta
RECURSOS	Personal docente y Directivo Propuesta de intervención Guía del curso-taller
CRONOGRAMA	Primera semana del curso-taller
META	Que asistan los cuatro maestros que intervienen en la investigación y se motiven a realizar dicho curso-taller.

ACCIÓN 2	Análisis del método globalizador para la elaboración de la planeación didáctica.
OBJETIVO	Que los docentes realicen un análisis en función del método globalizador para conocer sus principales características Analicen distintas modalidades de la planeación, distinga sus características y sus propósitos, y diseñen propuestas de planeación par aplicar en la escuela primaria.
PROCEDIMIENTO	Analizar qué es el método globalizador Conocer los procedimientos de cómo realizar una planeación didáctica bajo este enfoque Presentar a los maestros una planeación didáctica de acuerdo al método globalizador.
RECURSOS	Antología de planeación y método globalizador Planeación didáctica con el método globalizador Guía del curso-taller
CRONOGRAMA	De la segunda hasta la sexta semana del curso-taller
META	Que cuando menos tres de los maestros hagan un análisis de las lecturas correspondientes y presenten sus conclusiones a los compañeros

ACCIÓN 3	Elaboración de una planeación didáctica bajo el enfoque globalizador.
OBJETIVO	Que los docentes elaboren por ciclos una planeación didáctica de un bloque mediante el enfoque globalizador.
PROCEDIMIENTO	Presentar los materiales como son: plan y programa, libros del maestro, libros del alumno, ficheros de actividades para realizar una planeación didáctica
RECURSOS	Plan y programa de Educación Primaria Libros del maestro Libros del alumno Ficheros de actividades Guía del curso-taller
CRONOGRAMA	De la séptima a la novena semana del curso-taller
META	Que cuando menos dos de los maestros realicen una planeación didáctica de un bloque mediante el enfoque globalizador.

GUÍA DEL CURSO - TALLER

Temas

1. Criterios básicos para la planeación didáctica.

- Los propósitos educativos.
- Las características y necesidades de los niños.
- Los recursos para la enseñanza.
- El tiempo.
- Características del método globalizador

2. El proceso de planeación:

- El diagnóstico de los conocimientos y habilidades de los alumnos: punto de partida para el diseño de planes de trabajo o de clase.
- La selección y adaptación de contenidos.
- El diseño de estrategias y actividades: su congruencia con los propósitos educativos.
- La selección y uso de los recursos.
- Los procedimientos e instrumentos de evaluación.

3. Modalidades de la planeación didáctica.

- Planeación según la temporalidad: planes de clase semanales, de bloque. Función de cada tipo de plan y sus elementos.
- Planeación de acuerdo con la organización de contenidos: por asignatura, y por relación de contenidos.

- El desarrollo del plan de clase.
- El aprovechamiento de situaciones imprevistas en el contexto.
- El interés de los niños en el transcurso de la clase.
- El carácter flexible del plan.

Curso de planeación: sugerencias de actividades

1. Analizar las siguientes situaciones, respecto a formas de planeación del trabajo docente.

Escenario 1

La maestra Lorena elabora su plan de actividades mensualmente siguiendo el orden de las lecciones de los libros de texto gratuito para tratar los contenidos del programa. No considera conveniente "saltarse las páginas" y por ello respeta la secuencia de los ejercicios. Expresa que de esta manera los niños adquieren una idea de orden.

Escenario 2

El maestro Alejandro adquirió un plan anual, en el que ya están distribuidos los temas de las distintas asignaturas en el orden que se tratarán cada semana. Considera que lo importante es cubrir los contenidos del programa para que los niños no tengan problemas en el siguiente grado, por lo que esa dosificación

anual es un apoyo valioso.

Escenario 3

La maestra Gabriela elabora el plan de actividades por semana. Dice que nunca "logra llevarlo al pie de la letra" y que a veces es necesario ir en un orden distinto al que tienen las lecciones de los libros de texto gratuito. Frecuentemente pregunta a los alumnos qué les gustaría conocer.

Argumentar sus acuerdos y desacuerdos con las situaciones descritas, y comentar:

- ¿Cuáles son las ventajas y limitantes de cada una de estas formas de planeación en el logro de los propósitos educativos?
- ¿De qué manera estas opciones de trabajo responden a las necesidades o características de los alumnos?
- ¿Cuál es el papel del maestro respecto a la planeación, en cada una de las situaciones descritas?

2. Elaborar en equipos un esquema sobre los criterios básicos en la planeación didáctica. Retomar las aportaciones del texto "Un modelo básico", y las experiencias sobre planeación que han tenido. Considerar aspectos como los siguientes:

- El sentido orientador de los propósitos educativos.

- El papel de las características y necesidades de los niños.
- El carácter de las estrategias o experiencias que promueven el aprendizaje.
- Los recursos de aprendizaje y los procedimientos de evaluación.
- El uso y distribución del tiempo.

Contrastar los esquemas que se elaboran por equipos. Discutir en grupo sobre la coherencia entre propósitos, contenidos y formas de trabajo -aspecto esencial que se requiere en una planeación-,y discutir también qué sentido o utilidad tiene "un formato" de plan de trabajo.

3. A partir de la lectura del texto "El propósito fundamental de la escuela primaria: punto de partida para realizar el diagnóstico" contestar individualmente las siguientes cuestiones:

- ¿Por qué es importante que el maestro tenga claros los propósitos educativos al realizar el diagnóstico y la planeación de su trabajo?
- ¿Qué consecuencias puede tener que los contenidos o las formas de trabajo no correspondan a los propósitos educativos y enfoques de las asignaturas?
- ¿De qué manera se relacionan los propósitos de un periodo determinado (mes, semana, clase) con los propósitos del grado y de la educación primaria en general?

Comentar las respuestas en equipo y, en plenaria, llegar a conclusiones.

Revisar planes de trabajo elaborados en el primer bimestre y analizar en que medida se favorecen los propósitos educativos al aplicar esos planes en la escuela primaria.

4. Leer la siguiente afirmación y comentar en grupo cuál es la importancia del diagnóstico en el proceso de planeación.

"Para planear mi trabajo necesito realizar un diagnóstico para reconocer qué tanto saben los alumnos sobre los temas, qué dificultades presentan, qué necesidades de aprendizaje tienen, qué requiero fortalecer y con qué contenidos podría iniciar. Este diagnóstico lo realizo al inicio del año y en otros momentos; a veces con instrumentos específicos y en otras ocasiones a partir del trabajo realizado por los niños".

Revisar, en equipos, información de ciclos escolares anteriores que les permita elaborar una propuesta de cómo diagnosticarían los siguientes conocimientos y habilidades en los alumnos:

- La expresión escrita (contenido y forma).
- La comprensión lectora.
- La capacidad de plantear y resolver problemas.
- Las ideas o concepciones sobre un tema de ciencias (por ejemplo, la digestión).
- La noción de tiempo histórico.
- Las habilidades cartográficas.

Presentar al grupo la propuesta para recibir comentarios y sugerencias. Realizar algunas de estas actividades de diagnóstico con los alumnos.

5. Leer los textos "El contenido también debe tener un significado" y "La organización del contenido", de Dorothy Cohen. Discutir aspectos como los siguientes:

- Los aspectos a tomar en cuenta en la selección de los contenidos: el orden psicológico y el orden lógico.

- La función que tendría el maestro como "interlocutor" entre los programas educativos y los intereses de los alumnos.

6. Leer el apartado "La selección de los contenidos", del texto "Un modelo básico", de Gvirtz.

- Seleccionar una lección de algún libro de texto gratuito y elaborar un esquema sobre los tipos de contenidos que se pueden abordar con la lección elegida: conceptos, habilidades y actitudes. Analizar los esquemas elaborados. Comentar por qué es importante que al seleccionar los contenidos se contemplen nociones, conceptos básicos, habilidades y actitudes.

7. Argumentar su punto de vista respecto a la siguiente afirmación:

"Un recurso para realizar la dosificación de contenidos es considerar, con flexibilidad, las lecciones de los libros de texto gratuitos".

Revisar la estructura de los libros de texto gratuitos en cuanto al número de bloques y lecciones. A partir de esta revisión, comentar: si se consideran cuarenta semanas de trabajo por ciclo escolar, ¿en qué tiempo aproximado se desarrollarían los contenidos de cada bloque y lección?, ¿cómo les ayudaría este conocimiento para realizar la dosificación de contenidos?

Elaborar la dosificación de contenidos para quince días de trabajo con una asignatura.

8. Leer las situaciones siguientes y discutir las preguntas que se presentan:

a) En el 3º B, la profesora está abordando con sus alumnos el tema "que toca" esa semana: el boletín escolar. Los niños anotan en su cuaderno las características del boletín, así como las secciones que lo integran.

b) En el 3° C la maestra promueve a lo largo del año escolar la elaboración de boletines, en los que los alumnos publican trabajos diversos: cuentos, juegos y problemas matemáticos, resultados de investigaciones, cápsulas informativas.

- ¿Qué diferencia existe entre considerar al boletín escolar únicamente como un tema de estudio, o como una "situación permanente de aprendizaje"?
- ¿Cuál es la importancia de prever en la planeación didáctica estrategias generales de trabajo para las distintas asignaturas?

Distribuir en equipos una asignatura de la educación primaria. Con base en los conocimientos adquiridos en cursos anteriores y con la lectura de los libros para el maestro, complementar las siguientes actividades permanentes para favorecer el logro de los propósitos educativos:

Español: propiciar la redacción y difusión de textos mediante un boletín

Matemáticas: utilizar situaciones de la vida cotidiana

Ciencias Naturales: fomentar el planteamiento de preguntas por los niños

Geografía: aprovechar el entorno de la escuela

Historia: desarrollar la noción de tiempo histórico

Seleccionar las "actividades permanentes", que podrían incluir en el plan de trabajo de la próxima semana. Explicar qué condiciones se requieren para que esas actividades contribuyan al aprendizaje de los niños y al logro de los propósitos educativos.

9. Leer el texto "El programa de aprendizaje", de Joan Dean, revisar planes de trabajo de los docentes que abarquen diversos periodos de tiempo -una clase, una semana, etcétera- y elaborar algunas notas. Conversar con los maestros respecto a la planeación, por ejemplo:

- ¿Qué tipos de planeación realizan?: ¿anual, de bloque, semanal?, ¿cuál es el propósito de estos tipos de planeación?
- ¿Cómo y cuándo realizan su planeación?
- ¿Qué información es necesario incluir en cada tipo de planeación?
- ¿Qué es lo importante de un formato de planeación?

Con la información anterior diseñar un cuadro como el que se sugiere, y registrar los elementos correspondientes:

Plan	Propósitos (cuál es su intención, qué permite)	Características y elementos que lo conforman
Anual		
De mes, bloque o unidad		
Semanal		
Lección		

10. Con base en la información y los conocimientos adquiridos realizar un plan anual de trabajo, sencillo, para uno de los seis grados. Considerar los siguientes aspectos:

- Los propósitos o metas educativas generales que se pretenden lograr con los alumnos al término del ciclo escolar.
- Estrategias de enseñanza o actividades permanentes que contribuirían al logro de estos propósitos.
- Sugerencias para la dosificación de contenidos.
- Recursos de aprendizaje y procedimientos de evaluación generales a utilizar.

11. A partir de esta planeación anual elaborar una "planeación hipotética" para un mes de trabajo. Apoyarse con la lectura del texto "Un modelo básico", de Gvirtz. Presentar la propuesta al grupo y reflexionar sobre aspectos como los siguientes:

- Los elementos que incluyeron en la planeación.
- La forma de dosificación de contenidos que utilizaron.
- Las dificultades que tuvieron al realizar la propuesta.

12. Traer planes semanales y horarios de trabajo y, organizar, a partir del análisis de estos documentos, una discusión sobre las características de los planes:

- Elementos que incluye la planeación.
- Secuencia de contenidos de una misma asignatura.
- Relación entre contenidos de asignaturas diversas.
- Distribución de contenidos a lo largo de la semana (carga temática u horaria de las distintas asignaturas).
- Las características formales de la planeación (formato, extensión de los apartados).

Reflexionar en grupo de qué manera se integran en el plan semanal los "planes de clase" y qué aspectos de estos últimos quedan en la mente del profesor. Obtener conclusiones sobre los aspectos básicos de la planeación día a día y cómo realizarla de manera que resulte útil para el trabajo docente.

13. Solicitar a los profesores que escriban un texto breve sobre lo que saben de la "relación de contenidos" en la planeación didáctica. Anotar también las dudas que tengan al respecto. Leer en grupo algunos de sus textos. Realizar una investigación bibliográfica sobre el tema de los enfoques globalizadores o de integración de contenidos. Complementar la información con la lectura de los textos "La organización de los contenidos", de Zabala, "La integración de contenidos: una manera de poseer el conocimiento", de Aguilar, y "Proyecto: Asalto a las tierras", de Jiménez. Discutir aspectos como los siguientes:

- La integración de contenidos y los intereses de los niños.
- Criterios y alternativas para la integración de contenidos.
- Posibilidades y dificultades de la integración de contenidos.

14. Diseñar, en equipo, diferentes opciones de relación de contenidos, a fin de analizar las ventajas y dificultades que representan cada una de éstas, por ejemplo:

a) Elaborar una propuesta para efectuar relaciones entre los temas de las siguientes lecciones con los contenidos de otras asignaturas del grado escolar correspondiente:

- Matemáticas, quinto grado, "Una visita al médico".
- Español, segundo grado, "El sueño de volar".
- Ciencias Naturales, tercer grado, "Cuáles son y cómo usas tus recursos".

b) Diseñar una propuesta de relación de contenidos a partir de una fecha cívica o tradicional.

c) Proponer contenidos interrelacionados a partir de un tema de interés para los niños o sugerido por ellos.

Presentar las propuestas al grupo y analizarlas, tomando en cuenta, entre otros aspectos:

- ¿Se logran los propósitos educativos?
- ¿Los contenidos se relacionan de una manera no forzada?, ¿se respeta "la lógica" del contenido y la naturaleza de cada asignatura?
- ¿Qué retos o dificultades podría haber al desarrollar los planes propuestos?

15. Discutir en equipo cómo aprovecharían las siguientes situaciones emergentes en la planeación del trabajo, o bien qué ajustes realizarían durante su desarrollo:

- La comunidad donde se encuentra la escuela está celebrando una fiesta tradicional.
- Llega a la escuela una convocatoria para participar en un encuentro literario.
- Una brigada de médicos y enfermeras está en la escuela para revisar el estado general de salud de los niños.
- Debido a un fenómeno climatológico no habrá clases durante tres días en la escuela.
- La próxima semana corresponde al grupo realizar la ceremonia cívica.

Escribir la propuesta y presentarla al grupo para analizar su viabilidad.

16. Leer el texto "El plan de trabajo: el qué, el cómo y el porqué", de Ana María Salgueiro. Distribuir a los equipos las preguntas siguientes para que las expliquen al grupo:

- ¿En la experiencia que se describe en el texto, cómo se aprovechan los intereses de los alumnos en la planeación del trabajo docente?
- ¿En qué se percibe la flexibilidad del plan de trabajo que realiza la maestra?
- ¿Qué posibilidades y dificultades tendría desarrollar una planeación como la mencionada en el texto?

Escribir un texto breve, en el que retomen sus experiencias como docentes las situaciones que influyen al realizar adecuaciones al desarrollar el plan de clase: hechos imprevistos, el interés de los alumnos durante la clase, los avances y dificultades del aprendizaje, entre otros.

EVALUACIÓN

Como queda claro en el proceso que hemos venido realizando hasta aquí, es importante evaluar el curso-taller, para comprobar las expectativas planteadas.

Esto implica una evaluación de tipo formativa, es decir la evaluación del proceso de aprendizaje con el fin de proporcionar la ayuda pedagógica más adecuada en cada momento. Esta suele concretarse en la observación sistemática del proceso de aprendizaje con la ayuda de pautas o de guiones de observación (ver anexo 5), diario del profesor, el portafolio, donde se irán registrando todas las actividades realizadas por el maestro en cuanto a la planeación se refiera, así como también la aplicación de la estrategia del esqueleto de pescado de Islikawa (ver anexo 6)

Esta evaluación genera también una función de análisis y apoyo en el proceso, poniendo énfasis en la valoración y apoyo oportuno que se brinda durante el desarrollo del curso-taller en forma continua y permanente.

Bibliografía básica del curso-taller

Aguilar Hernández, Citlali (1998), "La integración de contenidos: una manera de poseer el conocimiento", en *El traspasío escolar. Una mirada al aula desde el sujeto*, México, Paidós (Maestros y enseñanza), pp. 95-132.

Cohen, Dorothy H. (1997), "El contenido también debe tener un significado" y "La organización del contenido", en *Cómo aprenden los niños*, México, FCE/SEP. (Biblioteca del Normalista), pp. 55-59 y 276-277.

Dean, Joan (1993), "El programa de aprendizaje", en *La organización del aprendizaje en la educación primaria*, Barcelona, Paidós (Temas de educación, 34) pp. 145-161.

_____ (1997), "El propósito fundamental de la escuela primaria: punto de partida para realizar el diagnóstico", en Rodolfo Ramírez Raymundo (coord.), *¿Cómo conocer mejor nuestra escuela? Elementos para el diagnóstico*, México, Cooperación Española/SEP. (Transformar nuestra escuela), pp. 5-10.

Gvirtz, Silvina y Mariano Palamidessi (1998), "Un modelo básico", en *El ABC de la tarea docente: curriculum y enseñanza*, Argentina, Aique, pp. 188-209.

Jiménez Méndez, Martina de Jesús (1992), "Proyecto: `Asalto a las tierras'", en *Módulo. El maestro de actividades culturales y la práctica docente*, 2ª ed., México, Conaculta/SEP., pp. 151-155.

Salgueiro, Ana María (1998), "El plan de trabajo: el qué, el cómo y el por qué", en *Saber docente y práctica cotidiana. Un estudio etnográfico*, Barcelona, Octaedro (Repensar la educación, 3), pp. 155-160.

SEP. Plan y programas de estudio 1993. Primaria.

_____ Avances programáticos de los dos grados.

_____ Libros de texto gratuitos, de distintos grados y asignaturas.

_____ Libros para el maestro, de distintos grados y asignaturas.

Zabala Vidiella, Antoni (1998), "La organización de los contenidos", en *La práctica educativa. Cómo enseñar*, Barcelona, Graó (Serie Pedagogía, 120), pp. 143-159.

Bibliografía complementaria

Coll, César (1995), "El análisis de contenido", en *Psicología y curriculum*, México, Paidós, pp. 74-77.

Pettini, Aldo (1977), "La organización del trabajo", en *Célestin Freinet y sus técnicas*, Salamanca, Sígueme, pp. 116-127.

SEP (1999), "Escuela Primaria `David Alfaro Siqueiros', Colima, Colima. Una experiencia escolar", videocinta núm. 3 de la serie *Transformar nuestra escuela*, México, SEP./Cooperación Española.

REFLEXIÓN

La presente investigación me deja un gran aprendizaje dentro del proceso educativo, ya que la investigación-acción como ya lo mencionaba anteriormente es un proceso de reflexión y análisis sobre la propia práctica de cada uno de nosotros como docentes, la cual nos ayuda a tratar de dar un cambio necesario para poder realizar mejor nuestra manera de actuar en nuestra labor cotidiana.

Puedo decir que la investigación-acción me permitió ser parte de la dinámica que estaba investigando, ya que yo también me veía reflejado en la problemática existente y a la vez aprendí durante el proceso de investigación y estoy convencido que es importante dar un cambio en cuanto a la planeación didáctica, pues considero que los beneficiarios de este cambio son los propios alumnos.

Durante el transcurso del proceso se presentaron algunas dificultades como son las negociaciones para poder ingresar a la escuela, la falta de conocimiento de lo que es la investigación-acción, el rechazo de algunos maestros para poder realizar dicha investigación, pero con todos estos obstáculos pudimos lograr nuestro objetivo que es que ellos reflexionarán sobre la problemática existente que ellos tenían.

Estoy convencido que la propuesta de intervención de un curso-taller de planeación didáctica bajo el enfoque globalizador es una alternativa para tratar de

solucionar dicha problemática, y a la vez hacer un poco de conciencia en los docentes para tratar de cambiar en dicho aspecto.

Es por ello que concluyo con la siguiente reflexión: “Si de verdad queremos lograr una educación de calidad, necesitamos llevar a cabo una docencia transformadora” (Latorre 2003).

LISTA DE REFERENCIAS

- Ancizar Munéver, Molina, R., Y Quintero, Corzo, (s/f) Investigación pedagógica y formación del profesorado, en OEI – Revista Iberoamericana de educación, Internet: <http://www.campus-oei.org/revist/deloslectores/05f4dAncizar.PDF>.
- Benedito antoli, V., Ferreres Pavia, V, y Imbernón Muñoz, F., (2002), Didáctica general, en. ANUAL DE LA EDUCACIÓN Ed. Océano, Barcelona
- Casanova Ma. Antonia (1998) La evaluación educativa Ed. Biblioteca Normalista. España.
- Carr, W., y Kemmis, S., (1988). Teoría crítica de la enseñanza. La investigación acción en el profesorado, Ed. Martínez Roca, España.
- Coll, C. (1987). Psicología y Currículum, Ed. Laia. Barcelona.
- (1993) El constructivismo en el aula Ed. Graó Barcelona
- DeKetele, J. M., (1984). Observar para educar, Visor, Madrid,
- Díaz Barriga, F. y Hernández, G. (2002). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista* (2ª. ed.). México: McGraw Hill.
- Ducoing y Pasilla (1991). *“Formación de docentes y profesionales de la educación”* México.
- Elliot, J. (1990) La investigación-acción en educación. Ed. Morata. Madrid España.
- _____.(1996). *El cambio educativo desde la investigación-acción* (2da Ed). Madrid España.: Ed. Morata.

Estévez, Nenniger, Ety. (2002). Enseñar a aprender, estrategias cognitivas, Paidós, México.

Fernández Pérez, M.: (1988). La profesionalización docente, Madrid: Escuela Española.

Goetz, J. P. y M. D. Lecompte, (1988). Etnografía y diseño cualitativo de investigación educativa, Morata, Madrid.

Gvirtz, S., y Palamidessi, M., (2000), El ABC de la tarea docente: curriculum y enseñanza, Aique, Argentina.

Hernández Hdez., Pedro, (1989), Diseñar y enseñar. Teoría y técnicas de la programación y el proyecto docente. Ediciones Narcea, Madrid.

http://www.infomipyme.com/Docs/GENERAL/Offline/GDE_01.htm

Imbernón, F. (1990). La formación permanente del profesorado, Barcelona: Ed. Onda.

Laforcade, Pedro (1973) Evaluación de los aprendizajes. Ed. Kapelusz. Buenos Aires

Latorre Antonio (2003) La investigación _ acción , conocer y cambiar la práctica educativa. Ed. Graó Barcelona.

Mckerman, James (1996) Investigación-acción y curriculum. Ed. Morata.

Mendoza, Víctor, 2001, Nuevos horizontes de diálogo para el modelo de la investigación-acción en el campo de la educación en [:www.cem.itesm.mx/publicaciones/loos/anteriores/31f/vmartinez.html](http://www.cem.itesm.mx/publicaciones/loos/anteriores/31f/vmartinez.html).

Pansza, Margarita, (1999), Pedagogía y currículo, Edt. Gárnika, México.
Poder Ejecutivo Federal. (1992). "Acuerdo Nacional para la Educación Básica"
México.

Pérez Serrano Gloria (1988) Investigación Cualitativa. Retos e interrogantes, Ed.
La Muralla, Madrid.

Quezada, Rocío,(2001), ¿Cómo planear la enseñanza estratégica?, Ed. Limusa,
México.

Restrepo Gómez Bernardo (s/f) Una variante pedagógica de la investigación-
acción en. OEI-revista Iberoamericana de Educación, www.campus-oei.org/revista/deloslectores/370Restrepo.PDF

Rosales, Carlos (1988), Didáctica Núcleos Fundamentales. Ed. Narcea. Madrid.

Sierra Bravo. (1996) Técnicas de investigación social. 8va. Edición. Ed. Paraninfo.

Sacristán, José Gimeno. (1985). "*Profesionalización docente y cambio educativo*",
Análisis de la práctica docente, Antología básica UPN, México.

_____ (1998). El curriculum una reflexión sobre la práctica. Ed. Marata Madrid.

Sánchez Iniesta, Tomás, (1995), La construcción del aprendizaje en el aula.
Aplicación del enfoque globalizador a la enseñanza. Ed. Magisterio del
Río de la Plata, Buenos Aires.

Schwartz. J. y L. Jacobs, (1984). Sociología cualitativa, método para la re
construcción de la realidad, Trillas, México.

SEP (1997) La enseñanza en la escuela primaria y la planeación didáctica, TGA.
México.

Stenhouse,L (1991) Investigación y desarrollo del currículum Ed. Morata Madrid.

Torres, J., (1988) "La evaluación cualitativa en educación", Aldaba, núm. 7, Centro Asociado, Melilla.

Zabala Antoni, (1987), La práctica educativa cómo enseñar, Ed. Grao, Madrid.

Woods, P., (1987). La escuela por dentro: la etnografía en la investigación educativa, Paidós/mec, Barcelona.

ANEXO 1



UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA
DE DURANGO

DATOS DE IDENTIFICACIÓN			
NOMBRE DE LA ESCUELA	CLAVE DEL CENTRO DE TRABAJO	SECTOR	ZONA
TIPO DE ESCUELA			
UNIGRADO..... ()	MULTIGRADO		
	UNITARIA()		
	BIDOCENTE()		
	TRIDOCENTE ()		
	TETRADOCENTE ()		
PENTADOCENTE()			
LOCALIDAD	MUNICIPIO		
NOMBRE DEL DOCENTE OBSERVADO		FECHA EN QUE SE REALIZÓ LA OBSERVACIÓN	
GRADO OBSERVADO			
HORARIO DE LA JORNADA ESCOLAR			
HORA DE INICIO DE LA JORNADA ESCOLAR			
HORA DE SALIDA AL RECREO			
HORA DE ENTRADA DESPUÉS DEL RECREO			
HORA DE SALIDA DE LA JORNADA ESCOLAR			
HORA DE INICIO DE LA OBSERVACIÓN		HORA DE TÉRMINO DE LA OBSERVACIÓN	

MAESTRÍA EN EDUCACIÓN BÁSICA

GUÍA DE OBSERVACIÓN DEL TRABAJO EN EL AULA

INDICACIONES: Marca con una X el nivel en que sitúas cada indicador y justifica tu elección en los espacios correspondientes.

INDICADORES		CRITERIOS				
PLANEACIÓN DIDÁCTICA	FICHA DE ENCUADRE: Tema, tipo de tema, ciclo, duración, asignaturas.	ÓPTIMO ()	BUENO ()	REGULAR ()	MALO ()	CRÍTICO ()
	CONTENIDOS: Se presentan bajo una selección y secuenciación tomando en cuenta el tema, tipo de tema y los grados por atender.	ÓPTIMO ()	BUENO ()	REGULAR ()	MALO ()	CRÍTICO ()
	OBJETIVOS: Están redactados con relación al tema, tipo de tema, contenidos y y de manera contextualizada con la finalidad de promover el aprendizaje de conceptos, habilidades y actitudes.	ÓPTIMO ()	BUENO ()	REGULAR ()	MALO ()	CRÍTICO ()
	ACTIVIDADES: Antes del recreo (activa conocimientos previos con relación a temas y/o contenidos por abordar, las actividades se desarrollan bajo un enfoque globalizador, privilegiando las que aborden contenidos procedimentales y conceptuales. Después del recreo (las actividades tienen relación con las anteriores y se focalizan las que abordan contenidos actitudinales). Se consideran las metas del py.	ÓPTIMO ()	BUENO ()	REGULAR ()	MALO ()	CRÍTICO ()
	EVALUACIÓN: Se describen de manera específica las formas de evaluar, así como los instrumentos a utilizar.	ÓPTIMO ()	BUENO ()	REGULAR ()	MALO ()	CRÍTICO ()
INTERVENCIÓN DOCENTE	ACTIVA CONOCIMIENTOS PREVIOS	ÓPTIMO ()	BUENO ()	REGULAR ()	MALO ()	CRÍTICO ()
	EXISTE CONGRUENCIA ENTRE LO QUE EJECUTA CON LO REGISTRADO EN LA PLANEACIÓN	ÓPTIMO ()	BUENO ()	REGULAR ()	MALO ()	CRÍTICO ()

RELACIÓN QUE SE ESTABLECE ENTRE EL ESTILO DE ENSEÑANZA DEL DOCENTE Y LOS ESTILOS DE APRENDIZAJE DE LOS ALUMNOS.	ÓPTIMO ()	BUENO ()	REGULAR ()	MALO ()	CRÍTICO ()
MANEJO DE LOS VALORES, LAS ACTITUDES Y LAS MOTIVACIONES.	ÓPTIMO ()	BUENO ()	REGULAR ()	MALO ()	CRÍTICO ()
USO DE RECURSOS DIDÁCTICOS EN EL DESARROLLO DE LOS CONTENIDOS.	ÓPTIMO ()	BUENO ()	REGULAR ()	MALO ()	CRÍTICO ()
UTILIZA LOS DIVERSOS MATERIALES DE APOYO DEL MAESTRO: Libros de texto, ficheros, libros para el maestro, libros de la biblioteca escolar, avance, mapa de contenidos, etc.	ÓPTIMO ()	BUENO ()	REGULAR ()	MALO ()	CRÍTICO ()
INTERACCIONES QUE SE ESTABLECEN ENTRE EL MAESTRO Y LOS ALUMNOS Y ENTRE LOS MISMOS ALUMNOS.	ÓPTIMO ()	BUENO ()	REGULAR ()	MALO ()	CRÍTICO ()
TIPO DE ORGANIZACIÓN GRUPAL PARA EL TRABAJO: Individual, binas, equipos (por grupo, por ciclo, interciclo, intraciclo), grupal	ÓPTIMO ()	BUENO ()	REGULAR ()	MALO ()	CRÍTICO ()
PROMUEVE LA PARTICIPACIÓN DE TODOS LOS ALUMNOS EN EL DESARROLLO DE LAS ACTIVIDADES ESCOLARES	ÓPTIMO ()	BUENO ()	REGULAR ()	MALO ()	CRÍTICO ()
USO DEL TIEMPO: Dedicado a la enseñanza, respeto al	ÓPTIMO ()	BUENO ()	REGULAR ()	MALO ()	CRÍTICO ()

	horario de entrada y salida de la jornada laboral y en el recreo.					
	CARPETAS: Las carpetas individuales de los alumnos contienen diversos tipos de textos con anotaciones que evidencian los procesos cognitivos de los alumnos.	ÓPTIMO ()	BUENO ()	REGULAR ()	MALO ()	CRÍTICO ()
	CUADERNOS: Contienen ejercicios diversos que evidencian el trabajo con los diferentes enfoques de las asignaturas.	ÓPTIMO ()	BUENO ()	REGULAR ()	MALO ()	CRÍTICO ()
	LIBROS DE TEXTO: Son utilizados como instrumento de reforzamiento de los ejercicios que previamente el docente aborda con sus alumnos.	ÓPTIMO ()	BUENO ()	REGULAR ()	MALO ()	CRÍTICO ()
	REGISTROS DIVERSOS: El docente maneja algún tipo de instrumento donde registre aspectos procesuales de los alumnos como: diario, escalas, listas de cotejo, etc.	ÓPTIMO ()	BUENO ()	REGULAR ()	MALO ()	CRÍTICO ()
	EXÁMENES ESCRITOS: El docente elabora los exámenes y éstos son congruentes con los contenidos planeados y desarrollados con los alumnos.	ÓPTIMO ()	BUENO ()	REGULAR ()	MALO ()	CRÍTICO ()

INVESTIGADOR QUE REALIZÓ LA OBSERVACIÓN

(NOMBRE, FIRMA)

ANEXO 2

GUIÓN DE ENTREVISTA AL DIRECTOR DE LA ESCUELA

PROPOSITO: conocer el punto de vista, opiniones y responsabilidades del director de la escuela, para entender la dinámica de trabajo que se da al interior del colectivo escolar.

INTENCIÓN: se seleccionó al directivo escolar por ser la cabeza del grupo, donde recae la responsabilidad general de la escuela.

1. Si siguiéramos un día normal de su trabajo, ¿qué lo veríamos hacer?
2. ¿Qué cree acerca de la función directiva?
3. ¿Se considera un directivo normativo?
4. ¿Cuál es su postura ante las normas para realizar su trabajo escolar?
5. ¿Qué adaptaciones hace a la norma, de acuerdo a las situaciones específicas que se dan en la escuela?
6. ¿Que problemáticas son las que más surgen dentro de las reuniones colegiadas con sus maestros?
7. ¿Qué piensa del aspecto administrativo que tiene que cubrir como directivo?
8. Dentro de su función directiva, ¿cuál es el parámetro que utiliza para asegurar que el docente cumpla cabalmente su tarea o práctica docente dentro del aula?

9. Si pudiéramos regresar un poco el tiempo, ¿qué es lo que habría que mejorar y qué es lo que debería seguir igual, según su punto de vista, dentro de la escuela.

ANEXO 3

LISTA DE COTEJO DE DOCUMENTOS DEL DOCENTE Y ALUMNOS

MAESTRO _____ **No. ALUMNOS** _____

EVIDENCIA	CONTENIDO	EVALUACIÓN			OBSERVACIONES
		B	R	M	
PLANEACIÓN	ACORDE A PERFIL GRUPAL.				
	CONTEMPLA ACCIONES DEL PROY ESCOLAR.				
	ESTABLECE ESTRATRGIAS DE ENSEÑANZA				
	ESTABLECE ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE				
	ESTABLECE UNA SECUENCIA DIDÁCTICA PERTINENTE				
	EXISTE UNA CORRELACIÓN DE CONTENIDOS				
	EXISTE UNA GLOBALIZACIÓN DE CONTENIDOS				
	SE ESTABLECE UN PROCESO DE EVALUACIÓN				
CUADERNO Y LIBRO DEL ALUMNO	CORRELACIÓN CON LA PLANEACIÓN				
	ENFOQUE				
	METODOLOGÍA				
	EVALUACIÓN				

DOCENTE INVESTIGADOR



UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA
DE DURANGO

MAESTRÍA EN EDUCACIÓN BÁSICA

GUIA PARA LA REFLEXIÓN Y LA EVALUACIÓN DE LA PROPIA PRÁCTICA DOCENTE.

NOMBRE DEL DOCENTE _____

Observación: En cada una de las casillas se escribirá un número entre el 0 y el 10, teniendo en cuenta que el **valor 0** se asignará cuando la propuesta que se contempla en el indicador objeto de valoración no se realice o se desarrolle en un nivel inapreciable tanto en cantidad como en calidad. El **valor 5** se asignará cuando el enunciado del indicador se realice al máximo nivel tanto de cantidad como de calidad.

I. PREPARACIÓN

La fase de preparación de nuestra actividad docente antes de ponernos delante de los alumnos nos obliga a tomar decisiones respecto de cada uno de los apartados que debe tener una programación de aula: los objetivos didácticos de las asignaturas, que vamos a trabajar, los contenidos, las actividades que consideramos más adecuadas para conseguir los objetivos propuestos, las estrategias y los recursos -suficientes y variados que resulten más congruentes con los objetivos y con la realidad concreta de los alumnos a quienes van dirigidos.

También resulta imprescindible, asimismo, concretar los criterios, procedimientos, instrumentos y técnicas de evaluación, mediante los que vamos a comprobar que los alumnos realmente van aprendiendo a la vez que desarrollan las habilidades y capacidades correspondientes a su etapa educativa.

Es muy importante, además, prever las condiciones de tiempo y de espacio que tanta importancia tienen para garantizar que los alumnos logren aprendizajes relevantes de forma eficaz.

Resulta esencial en esta fase de preparación de las clases, tener muy presentes tanto los Objetivos Generales de grado como los de las diferentes asignaturas, especialmente cuando seleccionamos los objetivos didácticos.

Las decisiones que cada uno de nosotros toma al preparar sus clases deben tener como referencia el Proyecto Escolar y/o la programación didáctica de la asignatura correspondiente.

	INDICADORES	VALOR ACIÓN	OBSERVACIONES Y PROPUESTAS DE MEJORAS
1	Realizo la programación de mi actividad educativa teniendo como referencia el Proyecto Escolar y, en su caso, la programación de la asignatura; instrumentos de planificación que conozco y utilizo.		
2	Formulo los objetivos didácticos de forma que expresan claramente las habilidades que mis alumnos y alumnas deben conseguir como reflejo y manifestación de la intervención educativa.		
3	Selecciono y secuencio los contenidos (conocimientos, procedimientos y actitudes) de mi programación de aula con una distribución y una progresión adecuada a las características de cada grupo de alumnos.		
4	Adopto estrategias y programo actividades en función de los objetivos didácticos, en función de los distintos tipos de contenidos y en función de las características de los alumnos.		
5	Planifico las clases de modo flexible, preparando actividades y recursos (personales, materiales, de tiempo, de espacio, de agrupamientos...) ajustados al Proyecto Escolar, y, sobre todo, ajustado siempre, lo más posible a las necesidades e intereses de los alumnos.		
6	Establezco, de modo explícito, los criterios, procedimientos e instrumentos de evaluación y autoevaluación que permiten hacer el seguimiento del progreso de los alumnos y comprobar el grado en que alcanzan los aprendizajes.		
7	Planifico mi actividad educativa de forma coordinada con el resto del profesorado (ya sea por nivel, ciclo, equipos colegiados y profesores de apoyos).		

II. REALIZACIÓN

La planificación, programación, metodología, evaluación, atención a la diversidad, recursos materiales, etc., es decir todo el quehacer educativo del profesor, se concreta en un tiempo y en un espacio.

Para el análisis de la realización de las clases distinguimos cuatro aspectos:

- 1) **Motivación para el aprendizaje:** acciones concretas que invitan al alumno a aprender.
- 2) **Organización del momento de enseñanza:** dar estructura y cohesión a las diferentes secuencias del proceso de enseñar del profesor y de aprender de los alumnos.
- 3) **Orientación del trabajo de los alumnos:** ayuda y colaboración que se efectúa para que los alumnos logren con éxito los aprendizajes previstos.
- 4) **Seguimiento del proceso de aprendizaje;** acciones de comprobación y mejora del proceso de aprendizaje (ampliación, recuperación, refuerzo...)

Estos cuatro aspectos están teóricamente diferenciados aunque se entrecruzan en la práctica. No obstante, la secuencia indicada anteriormente es predominante. Se suele comenzar con la motivación y le suceden la organización, la orientación y el seguimiento.

	INDICADORES	VALORACIÓN	OBSERVACIONES Y PROPUESTAS DE MEJORA
Motivación inicial de los alumnos:			
1	Presento y propongo un plan de trabajo, explicando su finalidad, antes de cada unidad.		
2	Planteo situaciones introductorias previas al tema que se va a tratar (trabajos, diálogos, lecturas...)		
Motivación a lo largo de todo el proceso			
3	Mantengo el interés del alumnado partiendo de sus experiencias, con un lenguaje claro y adaptado...		
4	Comunico la finalidad de los aprendizajes, su importancia, funcionalidad, aplicación real...		
5	Doy información de los progresos conseguidos así como de las dificultades encontradas		
Presentación de los contenidos (conceptos, procedimientos y actitudes)			
6	Relaciono los contenidos y actividades con los intereses y conocimientos previos de mis alumnos.		
7	Estructuro y organizo los contenidos dando una visión general de cada tema (mapas conceptuales,		

	esquemas, qué tienen que aprender, qué es importante, ...)		
8	Facilito la adquisición de nuevos contenidos a través de los pasos necesarios, intercalando preguntas aclaratorias, sintetizando, ejemplificando, ...		
Actividades en el aula			
9	Planteo actividades que aseguran la adquisición de los objetivos didácticos previstos y las habilidades y técnicas instrumentales básicas.		
10	Propongo a mis alumnos actividades variadas (de diagnóstico, de introducción, de motivación, de desarrollo, de síntesis, de consolidación, de recuperación, de ampliación y de evaluación).		
11	En las actividades que propongo existe equilibrio entre las actividades individuales y trabajos en grupo.		
Recursos y organización del aula			
12	Distribuyo el tiempo adecuadamente: (breve tiempo de exposición y el resto del mismo para las actividades que los alumnos realizan en la clase).		
13	Adopto distintos agrupamientos en función del momento, de la tarea a realizar, de los recursos a utilizar... etc, controlando siempre que el adecuado clima de trabajo.		
14	Utilizo recursos didácticos variados (audiovisuales, informáticos, técnicas de aprender a aprender...), tanto para la presentación de los contenidos como para la práctica de los alumnos, favoreciendo el uso autónomo por parte de los mismos.		
Instrucciones, aclaraciones y orientaciones a las tareas de los alumnos:			
15	Compruebo, de diferentes modos, que los alumnos han comprendido la tarea que tienen que realizar: haciendo preguntas, haciendo que verbalicen el proceso, ...		
16	Facilito estrategias de aprendizaje: cómo solicitar ayuda, cómo buscar fuentes de información, pasos para resolver cuestiones, problemas, mapas conceptuales, resumen, etc. doy ánimos y me aseguro la participación de todos....		
17	Controlo frecuentemente el trabajo de los alumnos: explicaciones adicionales, dando pistas, feedback,...		
Clima del aula			

18	Las relaciones que establezco con mis alumnos dentro del aula y las que éstos establecen entre sí son correctas, fluidas y desde unas perspectivas no discriminatorias.		
19	Favorezco la elaboración de normas de convivencia con la aportación de todos y reacciono de forma ecuánime ante situaciones conflictivas.		
20	Fomento el respeto y la colaboración entre los alumnos y acepto sus sugerencias y aportaciones, tanto para la organización de las clases como para las actividades de aprendizaje.		
21	Proporciono situaciones que facilitan a los alumnos el desarrollo de la afectividad como parte de su Educación Integral.		
Seguimiento/ control del proceso de enseñanza-aprendizaje:			
22	Reviso y corrijo frecuentemente los contenidos, actividades propuestas dentro y fuera del aula, adecuación de los tiempos, agrupamientos y materiales utilizados.		
23	Proporciono información al alumno sobre la ejecución de las tareas y cómo puede mejorarlas y, favorezco procesos de autoevaluación y coevaluación.		
24	En caso de objetivos insuficientemente alcanzados propongo nuevas actividades que faciliten su adquisición.		
25	En caso de objetivos suficientemente alcanzados, en corto espacio de tiempo, propongo nuevas actividades que faciliten un mayor grado de adquisición.		
Diversidad			
26	Tengo en cuenta el nivel de habilidades de los alumnos, sus ritmos de aprendizajes, las posibilidades de atención, etc, y en función de ellos, adapto los distintos momentos del proceso de enseñanza- aprendizaje (motivación, contenidos, actividades, ...).		
27	Me coordino con otros profesionales (profesores de apoyo, Equipos de Orientación Educativa y Psicopedagógica, Departamentos de Orientación), para modificar y/o adaptar contenidos, actividades, metodología, recursos...a los diferentes ritmos y posibilidades de aprendizaje.		

III.- EVALUACIÓN

La evaluación es un elemento esencial del proceso de enseñanza aprendizaje que debe aplicarse tanto al aprendizaje de los alumnos como a la revisión de la propia práctica docente.

La evaluación consiste en un proceso continuo que nos permite recoger sistemáticamente información relevante, con objeto de reajustar la intervención educativa de acuerdo con los aprendizajes reales del alumnado.

La finalidad de la evaluación educativa es mejorar el proceso de aprendizaje de cada alumno, el funcionamiento del grupo clase y nuestra propia práctica.

A partir del Proyecto Escolar, cada maestro o profesor, en el momento de la preparación de las clases, concretará: los criterios de evaluación, los procedimientos y tiempos más adecuados para realizarla y para asegurar la necesaria información tanto a los propios alumnos como a las familias y al resto del equipo educativo. A lo largo del proceso debemos ajustarnos, lo más posible, a la aplicación real de estas previsiones.

	INDICADORES	VALORACIÓN	OBSERVACIONES Y PROPUESTAS DE MEJORAS
1	Tengo en cuenta el procedimiento general, que concreto en mi programación de aula, para la evaluación de los aprendizajes de acuerdo con el Proyecto Escolar, y con la programación de asignaturas.		
2	Aplico criterios de evaluación (ponderación del valor de trabajos, de las pruebas, tareas de clase...) en cada uno de los temas de acuerdo con el Proyecto Escolar y, en su caso, las programaciones de asignaturas...		
3	Realizo una evaluación inicial a principio de curso, para ajustar la programación, en la que tengo en cuenta el informe final del docente anterior, el de otros profesores, el del Equipo de Orientación Educativa y Psicopedagógica y/o Departamento de Orientación.		
4	Contemplo otros momentos de evaluación inicial: a comienzos de un tema, de Unidad Didáctica, de nuevos bloques de contenido...		
5	Utilizo suficientes criterios de evaluación que		

	atiendan de manera equilibrada la evaluación de los diferentes contenidos (conceptuales, procedimentales, actitudinales).		
6	Utilizo sistemáticamente procedimientos e instrumentos variados de recogida de información (registro de observaciones, carpeta del alumno, ficha de seguimiento, diario de clase, tablón de anuncio,...)		
7	Corrijo y explico -habitual y sistemáticamente- los trabajos y actividades de los alumnos y, doy pautas para la mejora de sus aprendizajes.		
8	Uso estrategias y procedimientos de autoevaluación y coevaluación en grupo que favorezcan la participación de los alumnos en la evaluación.		
9	Utilizo diferentes técnicas de evaluación en función de la diversidad de alumnos/as, de las diferentes asignaturas, de los temas, de los contenidos...		
10	Utilizo diferentes medios para informar a padres, profesores y alumnos (sesiones de evaluación, boletín de información, reuniones colectiva, entrevistas individuales, asambleas de clase...) de los resultados de la evaluación.		

GRACIAS POR TU PARTICIPACIÓN SINCERA Y SOLIDARIA

ANEXO 5

GUIÓN DE OBSERVACIÓN LA PLANEACIÓN DIDÁCTICA EN EL AULA

NOMBRE DEL PROFESOR OBSERVADO: _____

GRADO Y GRUPO: _____

FECHA: _____

INDICADORES	SI	NO	OBSERVACIONES
1.- Planifico las clases de modo flexible, preparando actividades y recursos (personales, materiales, de tiempo, de espacio, de agrupamientos...) ajustados al Proyecto Escolar, y, sobre todo, ajustado siempre, lo más posible a las necesidades e intereses de los alumnos.			
2.- Los contenidos están organizados de tal manera que se ven todo tipo de ellos (conceptuales, actitudinales, procedimentales).			
3.- Las actividades se desarrollan bajo un enfoque globalizador.			
4.- Existe congruencia con lo planeado y lo ejecutado durante la clase.			
5.- Promueve la participación de todos los alumnos en el desarrollo de todas las actividades			
6.- Existe una correlación de contenidos			

7.- El docente elabora sus exámenes y éstos son congruentes con los contenidos planeados y desarrollados con los alumnos.			
---	--	--	--

INVESTIGADOR QUE REALIZÓ LA OBSERVACIÓN.

NOMBRE Y FIRMA

ANEXO 6**ESQUELETO DE PESCADO**

PREGUNTA GENERADORA:
¿CÓMO REALIZAS TU PLANEACIÓN DIDÁCTICA?

