



Universidad Autónoma de Baja California

Instituto de Investigación y Desarrollo Educativo

**“Metodologías de enseñanza que los docentes
utilizan en escuelas secundarias de alto y bajo
residuo en Baja California: Percepción del
Director”**

TESIS

Que para obtener el grado de

MAESTRA EN CIENCIAS EDUCATIVAS

Presenta

Elvia Clara Chequer Guijarro

Ensenada B. C. México, 6 de Abril de 2018



Universidad Autónoma de Baja California
Instituto de Investigación y Desarrollo Educativo
Maestría en Ciencias Educativas



**“Metodologías de enseñanza que los docentes
utilizan en escuelas secundarias de alto y bajo
residuo en Baja California: Percepción del
Director”**

TESIS

Que para obtener el grado de

MAESTRA EN CIENCIAS EDUCATIVAS


Presenta

Elvia Clara Chequer Guijarro

APROBADO POR:



Dra. Alicia Chaparro Caso López
Director(a) de tesis



Dr. José Alfonso Jiménez Moreno
Sinodal



Dra. Karla María Díaz López
Sinodal



Ensenada, B.C. a 06 de Marzo de 2018

ASUNTO: Voto aprobatorio sobre trabajo de tesis de grado de Maestría.

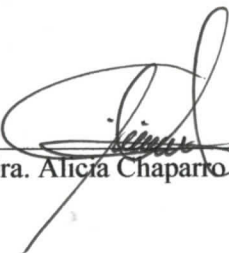
Dr. José Alfonso Jiménez Moreno
Coordinador de la Maestría en Ciencias Educativas
Presente.

Después de haber efectuado una revisión minuciosa sobre el trabajo de tesis presentado por la C. **ELVIA CLARA CHEQUER GUIJARRO** para poder presentar la defensa de su examen y obtener el grado de Maestría en Ciencias Educativas, me permito comunicarle que he dado mi **VOTO APROBATORIO**, sobre su trabajo intitulado:

“Metodologías de enseñanza que los docentes utilizan en escuelas secundarias de alto y bajo residuo en Baja California: Percepción del Director”

Esperando reciba el presente de conformidad, quedo de Usted.

Atentamente



Dra. Alicia Chaparro Caso López



Ensenada, B.C. a 06 de Marzo de 2018

ASUNTO: Voto aprobatorio sobre trabajo de tesis de grado de Maestría.

**Coordinador de la Maestría en Ciencias Educativas
Presente.**

Después de haber efectuado una revisión minuciosa sobre el trabajo de tesis presentado por la **C. ELVIA CLARA CHEQUER GUIJARRO** para poder presentar la defensa de su examen y obtener el grado de Maestría en Ciencias Educativas, me permito comunicarle que he dado mi **VOTO APROBATORIO**, sobre su trabajo intitulado:

“Metodologías de enseñanza que los docentes utilizan en escuelas secundarias de alto y bajo residuo en Baja California: Percepción del Director”

Esperando reciba el presente de conformidad, quedo de Usted.

Atentamente

Dr. José Alfonso Jiménez Moreno



Ensenada, B.C. a 06 de Marzo de 2018

ASUNTO: Voto aprobatorio sobre trabajo de tesis de grado de Maestría.

Dr. José Alfonso Jiménez Moreno
Coordinador de la Maestría en Ciencias Educativas
Presente.

Después de haber efectuado una revisión minuciosa sobre el trabajo de tesis presentado por la **C. ELVIA CLARA CHEQUER GUIJARRO** para poder presentar la defensa de su examen y obtener el grado de Maestría en Ciencias Educativas, me permito comunicarle que he dado mi **VOTO APROBATORIO**, sobre su trabajo intitulado:

“Metodologías de enseñanza que los docentes utilizan en escuelas secundarias de alto y bajo residuo en Baja California: Percepción del Director”

Esperando reciba el presente de conformidad, quedo de Usted.

Atentamente

Dra. Karla María Díaz López

Dedicatoria

A mi familia, incluso a los que ya no están, que han sido y son la motivación que me impulsa a no rendirme, a salir adelante ante cualquier situación aunque sea adversa, con alegría, entusiasmo, temple y carácter.

Agradecimientos

A Dios por bendecirme cada día.

A Arturo, Victorito, Beto, Estefanía y Ale a quienes les demostré que deben seguir sus ideales con fe, esperanza, valentía y mucha actitud.

A mi familia y a mis compadres, que no dejaron de echarme porras y creer en mí.

A la Dra. Alicia Chaparro por tener confianza en mí y darme la oportunidad de integrarme a su proyecto.

Al Dr. Alfonso Jiménez y Dra. Karla López miembros de mi comité de tesis por su tiempo dedicado y las enseñanzas ofrecidas.

Al personal directivo, académico y administrativo del Instituto de Investigación Educativa por su confianza y apoyo brindado.

A mis compañeros de Generación Caty, Diana, Erandi, Hilda, Perla, Sergio, Violeta y Yendí quienes nos integramos como una familia y compartimos ilusiones, me tardé un poco más, pero acabé mi proyecto.

A mis amigas Caty, Susy y Sara por estar siempre conmigo.

A las personas a quienes postergué el cafecito, les aseguro que me voy a poner al corriente.

A cada uno de mis alumnos, a quienes durante 25 años dedique mi vida y me permiten seguir creyendo que la educación es la única manera de salir adelante en este México, como siempre lo comenté en el aula.

Con todo mi amor y agradecimiento a todos los que hicieron posible este trabajo.

Gracias...

Tablas y figuras

Tabla 1	Características de los planteles de alto y bajo residuo	53
Figura 1	Identificación de fortalezas y debilidades	58
Figura 2	Programación de contenidos	59
Figura 3	Evaluación constante realizando un control de rendimiento que integre diferentes aspectos	63
Figura 4	Uso eficiente del tiempo	69
Figura 5	Seleccionar una metodología didáctica coherente y significativa	70
Figura 6	Favorecer el uso de conocimientos prácticos y útiles	74
Figura 7	Propiciar motivación	75
Figura 8	Generación de actividades al trabajo en equipo	78
Figura 9	Implicación familiar y participación de los padres	80
Figura 10	Tutorías académicas	82
Figura 11	Uso de medios didácticos	84
Figura 12	Medios tecnológicos y uso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación	88
Figura 13	Actividades diversas para fomentar el aprendizaje	91

CONTENIDO

1. INTRODUCCIÓN	1
1.1 Planteamiento del problema	2
1.2 Preguntas de investigación	7
1.3 Objetivos	8
<i>1.3.1 Objetivo general</i>	8
<i>1.3.2 Objetivos específicos</i>	8
1.4 Justificación	8
2. REVISIÓN DE LITERATURA	12
2.1 Eficacia Escolar	12
2.2 Enseñanza Eficaz	18
<i>2.2.1 Diagnóstico inicial</i>	25
<i>2.2.2 Planeación didáctica</i>	27
<i>2.2.3 Estrategias de enseñanza</i>	32
<i>2.2.4 Actividades de apoyo y remediales</i>	39
<i>2.2.5 Materiales de enseñanza</i>	41
2.3 El conocimiento del director sobre la enseñanza docente	47
3. MÉTODO	50
3.1 Participantes	52
3.2 Materiales.....	54
3.3 Procedimiento	54
4. RESULTADOS	57
4.1 Diagnóstico inicial	57
4.2 Planeación	58
<i>4.2.1. Programación de contenidos</i>	59
<i>4.2.2. Evaluación constante realizando un control de rendimiento que integre diferentes aspectos</i>	62
<i>4.2.3. Uso eficiente del tiempo</i>	67
4.3 Estrategias de Enseñanza.....	69
<i>4.3.1. Seleccionar una metodología didáctica coherente y significativa</i>	69
<i>4.3.2. Favorecer el uso de conocimientos prácticos y útiles</i>	73
<i>4.3.3. Propiciar motivación</i>	75

4.3.4. <i>Generación de actividades al trabajo en equipo</i>	77
4.4. Actividades de apoyo	79
4.4.1. <i>Implicación familiar y participación de los padres</i>	79
4.5. Materiales de enseñanza	83
4.5.1 <i>Uso de Medios didácticos</i>	83
4.5.2 <i>Medios tecnológicos y uso de Tecnologías de Información y Comunicación.</i>	87
4.5.3. <i>Actividades diversas para fomentar el aprendizaje</i>	91
5. DISCUSIÓN	94
5.1 Diagnóstico inicial	94
5.2 Planeación	95
5.3 Estrategias de enseñanza	97
5.4. Actividades de apoyo	100
5.5. Materiales de enseñanza	101
6. CONCLUSIONES	103
REFERENCIAS	120
APÉNDICES	135
Apéndice A. Guión de entrevista	135
Apéndice B. Taxonomía con autores.	141
Apéndice C. Tabla de frecuencias	145

1. Introducción

Se define como Eficacia Escolar al atributo básico de calidad en la educación que analiza cómo se logran los principios de equidad, pertinencia y relevancia en la escuela. Ésta es estudiada por una línea de investigación que está influyendo en la toma de decisiones para mejorar la calidad de la educación en todo el mundo desde la segunda mitad del siglo pasado (Murillo, 2003). Esta línea de investigación, la componen ensayos, pruebas y teorías de investigadores que tratan de acercar la teoría y la práctica del aula a la escuela, los investigadores ponen su atención en las clases de los docentes, orientadas hacia el beneficio de los alumnos y definida como Enseñanza Eficaz.

Se asegura que la Eficacia Escolar ha llegado a convertirse en la “línea de investigación pedagógica que está aportando la mejor información para optimizar los niveles de calidad y equidad educativas” (Murillo, 2003 p.53).

En esta investigación se identificaron desde la perspectiva del Director, las prácticas de enseñanza que se realizan al interior de las aulas de escuelas secundarias de los cinco municipios de Baja California, con datos obtenidos de una investigación previa Chaparro et al., (2015) que se realizó en los centros educativos seleccionados, lo que permitió hacer una diferenciación entre escuelas de alto y bajo residuo.

Este manuscrito se conforma de cinco capítulos. En el primero de ellos se delimita el planteamiento del problema al que se suscribe el presente estudio. Asimismo, se definen los objetivos correspondientes. El segundo capítulo presenta la revisión de literatura lo que permite tener un acercamiento a los estudios de Eficacia Escolar para posteriormente identificar la Enseñanza Eficaz determinando como sus dimensiones las siguientes: Diagnóstico, Planeación, Estrategias de enseñanza, Actividades de apoyo y remediales, así como Materiales de enseñanza utilizados.

En el capítulo tercero se identifica el contexto y se plantea que esta es la secuencia de un estudio previo denominado “Prácticas escolares en escuelas secundarias de alto y bajo valor añadido en Baja California” (Chaparro et al., 2015).

En el cuarto capítulo se presenta el método en el que se sustenta el estudio y se describen los participantes, los materiales y el procedimiento a utilizar.

Finalmente, en el quinto capítulo se describen y discuten los resultados obtenidos en el presente estudio y se argumentan las conclusiones de este, con recomendaciones para el desarrollo de futuros estudios.

1.1 Planteamiento del problema

Desde siempre, la enseñanza ha sido el mecanismo por el cual un grupo social transmite a las nuevas generaciones sus conocimientos del mundo. A principios del siglo pasado la concepción del docente respondía fundamentalmente al de una persona que se responsabiliza de la enseñanza de lectura, escritura y cálculo que

era necesario transmitir a los estudiantes para incorporarse a las necesidades de ese tiempo.

México ha pretendido integrar elementos globales, modificando mediante Reformas la Educación, a partir de 1992, los conceptos de calidad y equidad se incorporaron al discurso público, transitando del énfasis de cobertura a otro caracterizado por eficacia, eficiencia y rendición de cuentas.

El rol del profesor de acuerdo con Zorrilla (2002), debía ser un organizador de la interacción entre el alumno y el objeto de conocimiento, con formación permanente que se definiera y caracterizara por ser un profesional del conocimiento.

Actualmente el principal objetivo de la Reforma Educativa es que la educación básica, además de ser laica y gratuita, sea de calidad con equidad e incluyente; además, que el estado garantice el acceso a todos los niños y jóvenes además de asegurar que la educación que reciban les proporcione aprendizaje y conocimientos significativos, relevantes y útiles para la vida (SEP, 2016).

En los países de América Latina, al igual que en otras partes del mundo, la calidad de la educación está muy asociada a eficiencia y eficacia, valorando aspectos como la cobertura, los niveles de conclusión de estudios, la deserción, repetición y los resultados de aprendizaje de los estudiantes, especialmente en lenguaje y matemáticas (Blanco, 2008).

La Secretaría de Educación Pública, en un documento llamado Los Fines de la Educación, asevera que en el mundo globalizado actual se deben

aprovechar los avances de la investigación en beneficio de la formación humanística y buscar un equilibrio entre los valores universales y la diversidad de identidad nacional (SEP, 2016).

Desde mediados de los noventa del siglo pasado, se han generado diversos estudios sobre enseñanza eficaz relacionada al logro académico, haciendo un análisis y reflexión que impacte en el ámbito educativo; se asegura que la Eficacia Escolar ha llegado a convertirse en la “línea de investigación pedagógica que está aportando la mejor información para optimizar los niveles de calidad y equidad educativas” (Murillo 2003, p.53).

Existen evidencias que muestran que las escuelas pueden marcar la diferencia en la calidad de la educación, por lo que es importante hacer estudios que nos muestren las condiciones y procesos que contribuyen a la mejora educativa. La investigación sobre escuelas eficaces, de amplia tradición e influencia en el mundo, tiene su acento en aspectos pedagógicos (Blanco, 2008).

El concepto de Enseñanza Eficaz, creado en 1989 por Scheerens y Creemers establece que el profesor debe proporcionar oportunidades para poner en práctica los nuevos conocimientos, así como comprobar el interés y utilidad de lo aprendido construyendo conocimientos útiles y pertinentes, que desarrollen habilidades y estrategias para aprender. De igual forma, se propone buscar la utilidad de esos conocimientos de manera transversal y realizar una evaluación de los aprendizajes (Díaz- Barriga, 2010).

Las características de la enseñanza eficaz, se han descrito por Slavin (1996), Murillo (2004) y en el Marco Chileno para la buena enseñanza (2008), en ellos se detallan elementos indispensables que el docente debe incorporar a su práctica educativa. Entre esos elementos destacan: la calidad de la instrucción que debe ser con lenguaje claro, hacer referencia a conocimientos previos, tener compromiso; la adecuación de la instrucción dando valor al material utilizado, despertando la curiosidad del estudiante; y la utilización adecuada del tiempo.

Otros elementos de enseñanza eficaz que Murillo (2007) identificó con base a los resultados reportados de diferentes estudios a nivel internacional fueron: el clima y calidad del aula, la relación maestro-estudiante, los recursos curriculares, la implementación de los métodos didácticos adecuados, los materiales didácticos con que se cuenta y la realización de una evaluación y seguimiento del estudiante.

En el estudio de Murillo y Martínez-Garrido (2013), los autores mostraron que los factores ambientales del proceso de enseñanza, tales como el orden y la limpieza del aula, también inciden en el desempeño de los estudiantes.

Murillo e Hidalgo (2014), además consideraron la evaluación continua como factor de enseñanza eficaz. Los resultados obtenidos en el estudio mencionado mostraron que los estudiantes cuyos docentes realizan en mayor medida controles o seguimiento al desempeño del estudiante después de cada tema o lección, obtienen mejor rendimiento.

De acuerdo con Martínez-Garrido (2015), la enseñanza eficaz debe reunir los siguientes elementos:

- Metodología docente
- Tiempo y oportunidades de aprendizaje
- Deberes escolares
- Expectativas hacia el estudiante
- Atención a la diversidad
- Clima del aula
- Implicación familiar
- Trabajo en equipo
- Distribución de tiempo docente no lectivo
- Condiciones laborales favorables del docente.

Los estudios de enseñanza eficaz se han valido de investigaciones a gran escala en las que ha primado el uso de cuestionario para recabar información, y de algunos estudios cualitativos en los que la observación en el aula y las entrevistas con estudiantes y docentes ha sido la técnica principal de recogida de datos (Murillo 2014).

Con la finalidad de dar respuesta a una problemática específica que se presenta en Baja California, se identificaron desde la perspectiva de los directores las prácticas de enseñanza que se realizan en las aulas, en 85 escuelas secundarias del Estado, lo que permitió hacer una diferenciación entre escuelas de alto y bajo residuo (Martínez, et al., 2017).

La manera como se definieron las escuelas de alto y bajo residuo en el estudio referido fue a partir de los resultados de la Evaluación Nacional de Logro

en Centros Escolares (ENLACE) y pruebas de contexto sobre las escuelas investigadas, se les aplicaron modelos jerárquicos lineales, que son modelos estadísticos para evaluar parámetros en más de un nivel; en la presente investigación se utilizaron tres niveles: región, tipo de escuela y opinión de los directores.

Para obtener el grupo a ser investigado se aislaron los efectos de las variables contextuales bajo criterios estadísticos, quedando 15 escuelas de alto y 15 de bajo residuo, además se implementaron elementos de selección sobre la antigüedad de los directores, quedando para el presente estudio un total de 19 Directores de las escuelas involucradas.

Se elaboró una taxonomía donde diferentes autores aportan a cada uno de los códigos estudiados (Apéndice B) y por medio del Análisis de Contenido Deductivo se identificaron frecuencias de códigos que se presentan en las escuelas motivo de estudio, referidas por los directivos, con las que se elaboraron las gráficas que determinan las diferencias existentes entre escuelas de alto y bajo residuo.

1.2 Preguntas de investigación

¿Desde la percepción del Director, cuáles son las estrategias de enseñanza que los docentes utilizan en escuelas secundarias de alto residuo y bajo residuo en Baja California?

¿Desde la percepción del Director, existen diferencias entre las estrategias de enseñanza que los docentes utilizan en escuelas secundarias de alto residuo y bajo residuo en Baja California?

1.3 Objetivos

1.3.1 Objetivo general

Caracterizar desde la percepción del Director, las prácticas de enseñanza que los docentes utilizan en escuelas secundarias de alto y bajo residuo, en Baja California.

1.3.2 Objetivos específicos

Identificar las prácticas de enseñanza eficaz que llevan a cabo los docentes en escuelas secundarias de alto y bajo residuo de Baja California, desde la visión del director, con base en cinco dimensiones:

- Diagnóstico
- Planeación
- Estrategias de Enseñanza
- Actividades de apoyo y remediales
- Materiales de Enseñanza

1.4 Justificación

El gobierno mexicano ha mostrado un gran interés por elevar la calidad educativa, como consecuencia se generó el Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica (ANMEB) publicado el día 19 de mayo de 1992. Dicho acuerdo recopila el interés y compromiso del gobierno federal, los gobiernos estatales y el

sindicato nacional de los trabajadores de la educación para unir fuerzas y lograr obtener una mayor cobertura en servicios y elevar la calidad. Los temas centrales de dicho documento son tres: reorganización del sistema educativo; reformulación de contenidos y materiales educativos; además de la revaloración de la función magisterial (Zorrilla, 2002).

Las reformas curriculares de la educación preescolar de 2004, de la educación primaria de 1993 y de la educación secundaria de 2006, tienden hacia un rediseño curricular congruente con los rasgos del perfil de egreso deseable para la educación básica. Su finalidad es que se fortalezca la calidad del sistema educativo nacional y "que los estudiantes mejoren su nivel de logro educativo, cuenten con medios para tener acceso a un mayor bienestar y contribuyan al desarrollo nacional" (SEP, 2007:11).

La Reforma Integral de la Educación Básica (RIEB) se define en el Acuerdo 592, publicado en el *Diario Oficial de la Federación* en el mes de agosto de 2011, como:..."una política pública que impulsa la formación integral de todos los alumnos de preescolar, primaria y secundaria con el objetivo de favorecer el desarrollo de competencias para la vida y el logro del perfil de egreso, a partir de aprendizajes esperados y del establecimiento de Estándares Curriculares, de Desempeño Docente y de Gestión" (SEP, 2011a) la cual se le incluyó una enmienda el 26 de febrero de 2013 que a la letra dice: "El Estado garantizará la calidad en la educación obligatoria de manera que los materiales y métodos educativos, la organización escolar, la infraestructura educativa y la

idoneidad de los docentes y los directivos, garanticen el máximo logro de aprendizaje de los educandos”, p.9).

En esta enmienda se hace un énfasis especial en estándares de desempeño y evaluaciones sistemáticas, que se han realizado de acuerdo con lo establecido y al ser una actividad permanente, servirá para mejorar sus metodologías de enseñanza, ya sea en la parte didáctica o bien en la planeación educativa, integrando actividades de apoyo y remediales buscando la inclusión, usando diferentes materiales con el fin de evitar la reprobación.

La Ley General del Servicio Profesional Docente (LGSPD) Capítulo I sobre los Propósitos del Servicio, (DOF 2014) plantea que los docentes “dentro de los diferentes contextos educativos” deben promover el máximo logro de aprendizaje de los educandos. Si ya se tienen las características de escuelas eficaces y se está investigando sobre la metodología de enseñanza, caracterizando e identificando las buenas prácticas, el fin es que se promueva la capacitación a los docentes, que resultaron no eficaces y así fomentar la calidad educativa que reciben los alumnos.

Al identificar las prácticas de enseñanza que dan resultados en escuelas eficaces, se buscará compararlas con las que resultaron en las escuelas clasificadas como no eficaces con el fin de plasmarlas y la comunidad educativa tenga elementos en estudios posteriores de beneficiarse, ya que los docentes podrán optimizar la manera de impartir sus clases y los alumnos lograrán los propósitos de una educación eficaz.

Después del análisis a las entrevistas realizadas a los directivos, respecto al desarrollo de prácticas de enseñanza de sus docentes, se podrá considerar el acuerdo establecido en el Art.8 Fracción VIII de la LGSPD (DOF, 2014), que dice que se podrán orientar las acciones de formación continua para desarrollar o fortalecer las metodologías de enseñanza, en las que los directores hayan identificado carencias.

Esta investigación puede servir a los directores de secundarias para equiparar la metodología de enseñanza identificada como eficaz, unificar criterios en colectivo con los docentes, además de ser útil a los docentes para analizar y reflexionar sobre su práctica educativa, valorar lo que sí se hace bien, y poder determinar en qué rubro hace falta mejorar su práctica.

El sistema educativo también se puede ver beneficiado de este trabajo, porque si se detectan deficiencias o necesidades específicas en la enseñanza, los docentes tendrían indicadores específicos para la evaluación que realiza de perfiles, parámetros e indicadores, además podrá orientar las acciones de formación continua, de acuerdo con el Art 8 Fracción VIII de la LGSPD (DOF, 2014).

2. Revisión de literatura

2.1 Eficacia Escolar

En el ámbito internacional desde mediados del siglo pasado, inicia el movimiento de investigación sobre Eficacia Escolar con el informe Coleman (1966) que es el primero a gran escala en los Estados Unidos sobre desigualdad de oportunidades en educación. Dentro de sus conclusiones, plasmó que es escasa la influencia de los centros escolares sobre el rendimiento de los estudiantes, lo que dio origen al inicio del movimiento de eficacia escolar y determinó la manera de hacer investigación en educación.

Weber (1971) en su búsqueda de procesos de escuelas eficaces, utilizó el enfoque metodológico de estudio de caso con una aproximación cualitativa en la investigación, llegó a la conclusión que la escuela incide en el rendimiento de los alumnos y eso hace a los centros educativos diferentes. Además, identificó una serie de factores comunes en las escuelas de alto rendimiento tales como: un fuerte liderazgo instructivo, clima escolar tranquilo y ordenado, altas expectativas y enseñanza individualizada con evaluación constante.

Dunking y Biddle (1974) construyeron un modelo de enseñanza que permitió describir lo que se estaba estudiando y cómo se iba progresando. Este modelo planteaba cuatro clases de variables asociadas al logro:

1. Variables de presagio: características del profesor, experiencias, formación y otras propiedades que influyen sobre la conducta del docente.
2. Variables de contexto: características de los alumnos, de la escuela, la comunidad y del aula.
3. Variables de proceso: acciones observables de profesores y alumnos en el aula.
4. Variables de producto: efectos inmediatos y a largo plazo de la enseñanza sobre el desarrollo del alumno en lo intelectual, lo social y lo emocional.

La propuesta de Edmondson (1982) describe los siguientes componentes de las escuelas eficaces:

1. Fuerte liderazgo instructivo del director del centro que presta especial atención a la calidad de la enseñanza.
2. Los profesores tienen altas expectativas sobre las posibilidades de aprendizaje de todos los alumnos, pero están satisfechos si logran los contenidos mínimos.
3. El contexto en un lugar ordenado y seguro, facilita y estimula el aprendizaje y la enseñanza.
4. Adquisición de las habilidades básicas.
5. Frecuentes evaluaciones y controles del rendimiento para mejorar los programas educativos.
6. Uso eficiente del tiempo en el aula.

7. Interés de los padres en las tareas de sus hijos.
8. El hecho de que los directores hayan sido previamente profesores en ejercicio.
9. Estabilidad laboral del profesorado.

Scheerens y Creemers (1989) identificaron que el modelo exitoso de efectividad y mejora de las escuelas era el contexto, el cual alude a la interacción entre: escuela, donde intervienen los factores de organización y apoyo; aula donde los factores determinantes son calidad de la enseñanza, currículum, procedimientos de agrupación, comportamiento docente, tiempo para el aprendizaje y oportunidad para aprender, además del estudiante, con los factores de tiempo en la tarea, oportunidades empleadas, motivación, aptitudes, procedencia social y logro personal. Señalaron que la idea básica de su teoría es la dependencia de la eficacia de las estructuras organizativas sobre las condiciones situacionales o contextuales con el fin de integrar los diferentes niveles: administración y liderazgo a nivel escolar; facultades preparadas a nivel salón de clases y atención estudiantil a nivel individual.

En el ámbito Iberoamericano, Murillo (2007) describió los elementos comunes que caracterizan a las escuelas eficaces:

1. Clima escolar y de aula: existencia de buenas relaciones entre los miembros de la comunidad escolar.

2. Implicación, compromiso y sentido de pertenencia de los profesores: los docentes sienten como suya la escuela y se perciben implicados y comprometidos en su mejora cotidiana.
3. Liderazgo de quien ejerce la dirección, está implicado en la escuela y tiene un fuerte compromiso con su mejora, se preocupa por cada uno de los docentes y su desarrollo, asume ese liderazgo entre los miembros de la comunidad escolar, cuenta con capacidad técnica y tiene estilo directivo centrado en cuestiones pedagógicas.
4. Altas expectativas globales: confianza en la capacidad para hacer un buen trabajo de todos los implicados en el proceso educativo, se focaliza en las aspiraciones de los docentes hacia los alumnos.
5. Metodología docente: Prácticas pedagógicas desarrolladas en el aula con clases minuciosamente preparadas; los alumnos conocen los objetivos de cada sesión y que se espera de ellos; las sesiones están estructuradas en actividades secuenciadas y coherentes que van claramente dirigidas a la consecución de los objetivos; se consideran los aprendizajes previos y se construye a partir de ese conocimiento; se realiza una gran cantidad de actividades donde el alumno se encuentra implicado; se fomenta el aprendizaje cooperativo y activo; se enfatiza en las competencias básicas, se utilizan recursos didácticos de apoyo.
6. Tiempo: Maximización del tiempo de aprendizaje, las clases comienzan con puntualidad, en el desarrollo de las clases se observan pocas interrupciones, buena organización del tiempo en el aula evitando la rigidez de los horarios.

7. Apoyo y participación de la comunidad: existencia de una política por parte de la escuela que favorece la participación de las familias.
8. Instalaciones y recursos: cuidado con el que mantienen las instalaciones, limpieza y orden, buena gestión de los recursos.
9. Las escuelas trabajan para ser eficaces: superar problemas planteados y generar procesos de cambio.
10. Condiciones laborales de los docentes: empleos únicos que les permiten dedicar todo su tiempo a las labores de la escuela.
11. Misión de la escuela: escuelas que van más allá de la mera transmisión de conocimientos y buscan la formación integral de la persona.

A partir de la revisión de la literatura destacan cuatro etapas en el desarrollo del movimiento de Escuelas Eficaces a) Informe Coleman (1966); b) Estudios de Escuelas Prototipo Weber (1971), Edmonson (1979); c) Consolidación de la investigación sobre Eficacia Escolar (Stringfiel y Teddie 1989) y d) Estudios Multinivel (2001 a la fecha).

Los investigadores de la corriente de Eficacia Escolar están convencidos que las escuelas pueden impactar favorablemente en el desempeño de sus estudiantes para compensar desigualdades de ingreso por antecedentes de los estudiantes o por el contexto de la escuela (Carvallo y Pontón, 2010).

Dado lo anterior, se han descrito a las escuelas eficaces como “Aquellas que promueven de manera duradera el desarrollo integral de todos sus alumnos, más allá de lo previsible atendiendo su rendimiento inicial, situación social, cultural

o económica” (Murillo, 2003, p.2). Las características de escuelas eficaces que favorecen resultados positivos en el logro de los estudiantes son: a) el liderazgo del director; b) el desarrollo y mantenimiento de un enfoque centrado en el aprendizaje; c) el desarrollo de metas compartidas; d) altas expectativas hacia los estudiantes; e) el énfasis en habilidades básicas; f) un clima escolar positivo; g) la organización del aula; h) el seguimiento de alumnos; y i) el involucramiento de los padres, (Chaparro, Gutiérrez, Murillo y, Caso, 2015).

Lizasoain (2014) definió como centros de alta eficacia a aquellos cuya puntuación media esté por encima de lo que cabría esperar, habiendo detraído el efecto de variables contextuales. Esa diferencia se conoce como residuo. Para identificar los centros que obtienen los mejores y peores resultados se analizan las puntuaciones obtenidas mediante modelos lineales jerárquicos que diferencian y aíslan los factores puramente escolares que influyen en los resultados académicos, de los otros factores individuales y sociales que resulten significativos en este rendimiento. La identificación y selección de los centros escolares con mayor y menor residuo tiene como objetivo final buscar elementos comunes en ambos grupos y compararlos, de cara a localizar e informar a la comunidad educativa acerca de buenas prácticas que se están implementando en los centros de alto residuo (en contraste con los de bajo residuo) que están colaborando en la mejora del rendimiento académico.

De las investigaciones anteriormente mencionadas se concluye que existen cinco características que indican el camino para transformar escuelas y denominarlas escuelas eficaces:

1. Colaboración y trabajo en equipo
2. Escuela y su comunidad
3. Liderazgo en las escuelas
4. Rendición de cuentas y la responsabilidad, y
5. Enseñanza y aprendizaje (Murillo y Krichesky, 2015).

Particularmente, la última característica mencionada es la que se estudia en esta investigación.

2.2 Enseñanza Eficaz

Las primeras definiciones de enseñanza eficaz se construyen en relación al cumplimiento de las “funciones de instrucción” (Good, 1945) o el “impacto generado sobre el rendimiento” (Gage 1962, p.197), porque de acuerdo con los autores mencionados, se tenía la concepción de que la enseñanza eficaz correspondía al rendimiento académico alcanzado por el estudiante, basado en la calificación.

De acuerdo con el modelo de enseñanza de Dunking y Biddle (1974) plantean cuatro variables; tres de ellas van asociadas a las metodologías de enseñanza; presentadas como variables de contexto (propiedades de los alumnos, de la escuela, la comunidad y del aula); variables de proceso (acciones observables de profesores y alumnos en el aula); y variables de producto (efectos inmediatos y a largo plazo de la enseñanza sobre el desarrollo del alumno en lo intelectual, lo social y lo emocional, etc.). La otra es la variable de presagio, y se

refiere a las características del profesor, experiencia, formación y otras propiedades que influyen sobre la conducta del docente.

Los investigadores Mortimore, Sammons, Stoll, Lewis y Ecob (1988) conceptualizaron el término Enseñanza Eficaz y consideraron las cualidades de los docentes, las características del aula y lo que se da dentro de ella como el insumo principal para definirla como la planificación y preparación de las clases y el aula que mejora en el aprendizaje de cada una de las materias.

Existen diferentes concepciones de lo que es la enseñanza eficaz, que permiten clarificar este constructo, entre otros teóricos, Gage y Berliner (1992) definieron enseñanza de calidad como aquella en que los objetivos se ajustan a los estudiantes y se evalúa el proceso mediante un modelo de instrucción que se centra en variables que deben ser consideradas por el maestro mientras ofrece la instrucción. Esta empieza con los objetivos y termina con la evaluación, conecta ambos, se basa en el conocimiento del profesor de las características de los estudiantes para buscar la mejor manera de motivarlos y si las evaluaciones no demuestran que se han alcanzado los objetivos propuestos se re-enseña el material y se inicia el proceso de nuevo.

Bosker (1990), plantea mejorar además de la enseñanza, el desarrollo socio afectivo y psicomotor de los estudiantes lo que significa lograr el desarrollo “integral” de los mismos considerando todo lo que rodea el proceso de enseñanza-aprendizaje” (Knuver y Brandsma, 1993).

Slavin (1996) identificó factores asociados al rendimiento de los estudiantes implicados a las metodologías de enseñanza, los cuales debían considerar lo siguiente:

- La calidad de la instrucción, con un lenguaje claro, repetir conceptos esenciales, hacer referencia de conocimientos previos, planificar las lecciones, cobertura total de contenidos, entusiasmo y humor del docente, uso de recursos visuales, evaluaciones formales e informales a los alumnos.
- Adecuación de la instrucción utilizando textos, libros y recursos, incentivos como elogios o calificaciones, despertar la curiosidad del estudiante, promover el trabajo cooperativo y reforzamiento en el hogar.
- Tiempo con aprovechamiento real, reconocer ritmos de aprendizaje de los estudiantes y que los niveles de exigencia concuerden con los ritmos de cada estudiante.

En una investigación realizada en ocho países de Iberoamérica con el propósito de validar un modelo de eficacia escolar Román, (2008) concluyó que existen factores principales en la enseñanza eficaz: clima del aula, metodología didáctica y gestión de tiempo en las aulas; además de factores secundarios: planificación de la enseñanza, satisfacción y expectativas docentes, participación de los padres, infraestructura y disponibilidad de recursos didácticos, además de las características del docente.

Además de definir los métodos de enseñanza como caminos didácticos hacia la formación de personas, y que estos pueden ser por exposición del docente (expositivo), intercomunicación personal (interactivo) y el trabajo del estudiante (autónomo), la utilidad de esos métodos radica en su complementariedad. Se materializa a través de técnicas didácticas que favorecerán la formación de los estudiantes con actividades didácticas dirigidas y planeadas por el profesor que deben ser evaluadas y quedar plasmadas en su planeación docente. Incluyendo actividades previas, durante y después de las clases Herrán (2008).

En lo que respecta, al Marco Chileno para la buena enseñanza (2008), la enseñanza eficaz se apoya en diferentes técnicas y didácticas educativas que permiten comunicar claramente los objetivos de aprendizaje a los estudiantes. Las estrategias de enseñanza son coherentes y significativas para los estudiantes, el contenido de la clase es riguroso y comprensible para los estudiantes, se optimiza el tiempo disponible para la enseñanza, se promueve el desarrollo del pensamiento además se evalúan los contenidos por parte de los estudiantes.

Mientras que Fernández-Batanero (2010) consideró que existen diferentes estrategias docentes para generar buenas prácticas: planeación, organización y enseñanza, Díaz Barriga, (2010) propuso que el profesor debe proporcionar oportunidades para poner en práctica los nuevos conocimientos y comprobar el interés y utilidad de lo aprendido construyendo conocimientos útiles y pertinentes que desarrollen habilidades y estrategias para aprender a aprender, utilizando esos conocimientos de manera transversal.

De acuerdo con Hernández (2011) es importante estudiar las características de la metodología de enseñanza en las escuelas secundarias: el profesor debe ajustar la ayuda pedagógica a las diferentes necesidades del alumnado y facilitar recursos o estrategias variadas que permitan dar respuesta a las diversas motivaciones, intereses y capacidades que presentan los alumnos de estas edades.

Murillo, Martínez-Garrido y Hernández-Castilla (2011), llevaron a cabo un análisis documental de investigaciones realizadas en América Latina y el modelo global de enseñanza eficaz que generó el decálogo para la enseñanza eficaz que contempla: implicación y compromiso del docente; clima del aula; altas expectativas y autoestima; lecciones estructuradas; actividades variadas, participativas y activas; atención a la diversidad, optimizar el tiempo de aprendizaje; organización y gestión de aula; utilización de recursos didácticos; evaluación, seguimiento y retroalimentación continuas.

Por otro lado, con diferentes técnicas de recolección de información entre las que destacan la filmación de clases y entrevistas a profundidad a docentes Villalta y Martinic, (2013) consideran la interacción didáctica innovadora con competencias profesionales en una secuencia de tres momentos: Antes de la clase planificando y transmitiendo motivación profesional; durante la clase construyendo para el estudiante con creatividad y un tercer momento con seguimiento, y así lograr promover aprendizajes escolares y generar transversalidad con orden, responsabilidad y hábitos de estudio.

En un estudio realizado por Preiss et al. (2014), encontraron como estrategias de enseñanza las siguientes: relacionar con lo cotidiano y contenidos previos, estrategias de resolución de problemas, uso del error, evaluación formativa, uso creativo de recursos, explicación de los procesos de razonamiento, integración de contenidos y trabajo colaborativo; además de crear un ambiente propicio para el aprendizaje que considere: reconocimiento y estímulo, vínculo profesor-alumno, motivación del profesor, participación espontánea, comunicación no verbal, espacio para la participación y manejo de la diversidad.

El Banco Mundial en 2014, encargó a Bruns y Luque que examinaran, mediante observaciones a profesores en aulas latinoamericanas, para identificar el modo en que utilizan los recursos disponibles para respaldar el aprendizaje de sus alumnos en función de cuatro variables:

1. El uso que hacen los profesores del tiempo de instrucción,
2. El uso que hacen los profesores de los materiales, incluidas las computadoras y otras tecnologías de la información y las comunicaciones,
3. Las prácticas pedagógicas básicas de los profesores, además de
4. La capacidad de los profesores para mantener la atención y la participación de sus alumnos.

Los resultados generados indican que el escaso uso del tiempo de instrucción contribuye al bajo aprendizaje de los alumnos en la región, además los

estudiantes no participan debido a que los profesores tienen dificultades para mantener la atención de sus alumnos.

Murillo y Martínez-Garrido (2015) realizaron una investigación que involucra a nueve países de Iberoamérica (Bolivia, Chile, Colombia, Cuba, Ecuador, España, Panamá, Perú y Venezuela) en la que identificaron factores ligados a la enseñanza eficaz, los cuales fueron agrupados en función de: a) aquellos relacionados directamente con la didáctica o con el proceso de enseñanza (tiempo y oportunidad para aprender, metodología docente, deberes escolares, atención a la diversidad, evaluación del estudiante, retroalimentación y utilización de recursos), b) factores que suponen y definen un marco para que la enseñanza se desarrolle (clima del aula, gestión de aula, expectativas hacia el estudiante, implicación familiar, c) factores que guardan relación con lo que el docente es como profesional (compromiso, trabajo en equipo, planificación, desarrollo profesional, empoderamiento docente, relaciones con la dirección, condiciones laborales).

Más reciente están los estudios de Martínez-Garrido y Murillo (2016), que en sus investigaciones por Latinoamérica utilizaron diferentes instrumentos de recolección de información entre los que se encuentran: pruebas de rendimiento, test de auto concepto, cuestionarios dirigidos a docentes, cuestionarios dirigidos a los padres de familia, cuestionarios dirigidos a estudiantes; validando la existencia de seis factores de enseñanza eficaz: gestión del docente, deberes, atención a la diversidad, expectativas, implicación familiar y distribución del tiempo.

La definición de Enseñanza Eficaz utilizada en el contexto iberoamericano es “La acción del docente que consigue un desarrollo integral y perdurable de todos y cada uno de sus estudiantes mayor de lo que sería esperable, teniendo en cuenta su rendimiento previo y la situación social, económica y cultural de las familias.” (Murillo, 2016, p. 472).

A partir de los aspectos mencionados en la literatura, las prácticas de enseñanza pueden integrarse en las siguientes dimensiones: Diagnóstico, Planeación; Estrategias de enseñanza; Actividades de apoyo y Materiales de enseñanza. Cada una de ellas se describe a continuación.

2.2.1 Diagnóstico inicial

Lo primero es la elaboración de un diagnóstico inicial, que comprenda las características de los alumnos, es importante considerar el contexto social, familiar y escolar, para generar en el docente expectativas sobre los alumnos; además de planificar la clase con objetivos bien definidos.

Entre esta etapa y la siguiente deberá poner atención a la diversidad con prácticas de refuerzo e implementación de diferentes modelos de tutorías, teniendo presente la gestión del tiempo para generar oportunidades de aprendizaje que permitan tener orden en el aula; otro tema importante en este proceso es la motivación docente – estudiante otorgando espacio para la participación en una relación cordial con los estudiantes (Preiss, et al., 2014).

Se considera importante plasmar tres etapas en el desempeño de la clase:

- Antes de la clase, planean y organizan sus actividades en razón de las características del grupo y los tiempos asignados.
- Posteriormente durante la clase; es necesario que genere un clima de aula agradable donde se de reconocimiento y estímulo al trabajo de los estudiantes con diferentes estrategias para que puedan resolver problemas en un entorno de aprendizaje, elaborando actividades acordes a los contenidos o juegos instructivos que generen un logro educativo, además de propiciar el trabajo colaborativo con el uso de las TIC que pueda ser utilizado también en la elaboración de material didáctico, poniendo en práctica estrategias de enseñanza relacionando lo que se enseña con contenidos previos y cotidianos, además de integrar contenidos haciendo uso del error y de la creatividad.
- Para finalizar después de la clase; el docente da un seguimiento y retroalimentación además de reconocimiento de los logros de aprendizaje, donde genera una evaluación de todo el proceso y valida los resultados de su práctica docente (Preiss, et al., 2014).

En las buenas prácticas pedagógicas para definir estrategias de enseñanza establecidas se considera:

- la importancia de relacionar el tema con lo cotidiano o con experiencias significativas en los estudiantes
- Estrategias de resolución de problemas, planteando distintas formas de abordarlos.

- Uso del error, el profesor utiliza estrategias guiándolos hacia el aprendizaje esperado

El diagnóstico servirá de insumo para la planeación que permita identificar fortalezas y debilidades de los estudiantes como grupo, además, permitirá identificar las metodologías a utilizar, ya que de acuerdo con Fernández-Batanero (2013) es necesario acomodar y ajustar cuanto sea necesario la enseñanza y aprendizaje a todos los alumnos como un requerimiento para una educación de calidad.

2.2.2 Planeación didáctica

La planeación educativa es concebida por Clark y Peterson (1986) como un conjunto de procesos psicológicos a través de los cuales la persona se representa el futuro, estudia los medios y los fines para acceder a él, y construye un marco o estructura de referencia que le sirve de guía en su actuación para la consecución de las metas programadas.

La planeación es un elemento indispensable para la orientación de todas las acciones vinculadas con la organización escolar, más aún ahora en que las exigencias derivadas de grandes cambios sociales se vuelcan hacia la escuela en busca de la definición y el cumplimiento de nuevas funciones, así como al señalamiento de graves problemas ya identificados con anterioridad.

La planeación les sirve a los maestros para adaptar los contenidos y actividades previstos en el currículo al grupo particular de alumnos que tienen a su cargo, y que las revisiones anuales de lo ocurrido los ubican en una perspectiva

de mayor certeza sobre los contenidos a cubrir y sobre cómo hacerlo, ya que toman como punto de partida las secuencias y ritmos de enseñanza de la experiencia del ciclo escolar anterior para hacer los ajustes que se requieren (Rueda, 2011).

En un estudio de caso realizado por Penalva, Hernández y Guerrero (2013) se concluyó que la planeación debe ser realizada con actividades acordes a los contenidos, la elaboración de material didáctico adicional, considerando la atención a la diversidad, la gestión de tiempo, el tener conocimiento sobre sus alumnos y su situación familiar, realizar una evaluación continua como estrategia de progreso y ajuste a los objetivos; además se reconoció que se favorece el trabajo en equipo cuando los docentes noveles: recurren al aprendizaje basado en tareas, aprendizaje colaborativo, clases magistrales participativas, juegos, mapas, canciones, salidas al exterior, recuperan el orden alzando la voz, la motivación por medio del reconocimiento social, facilitan un clima de confianza, lanzan preguntas de reflexión y debate

Programación de contenidos. La planeación didáctica debe estar integrada por diferentes elementos específicos de una unidad temática: a) Objetivos que se esperan lograr en esa unidad, tanto informativos como formativos, b) Tiempo programado en general para la unidad y en particular para cada actividad, c) Actividades o técnicas a realizar, así como trabajos y tareas encargados a los estudiantes, d) Materiales requeridos para realizar adecuadamente esas actividades y e) Mecanismos para la evaluación de logros alcanzados y su programación (Zarzar, 2008).

En la planeación se plasman las estrategias, tiempo, materiales y formas de evaluar su cátedra. Prevé la organización de su proceso de enseñanza – aprendizaje con el objetivo de que sus alumnos adquieran conocimientos, habilidades y actitudes, considerando elementos metodológicos que le pueden ser útiles para llevar a buen fin su clase.

La forma como los profesores organizan y plantean los contenidos tiene implicaciones en el logro de los aprendizajes respecto a las estrategias utilizadas para mantener la atención de los estudiantes, así como el uso de técnicas de enseñanza más eficaces (Bruns y Luque, 2014).

Es importante que durante la planeación el docente analice y programe los contenidos a tratar de acuerdo con un esquema que sea congruente y coherente con el calendario escolar, la propuesta curricular de educación básica que ya está establecida; actividades variadas que generen participación y acción por parte de los estudiantes; y que la mencionada planeación se realice por sesión de clase, por temas, bloques bimestrales y anuales; conteniendo las tareas a realizar en el salón de clase, así como las tareas que realizarán en casa los estudiantes.

Evaluación constante. La evaluación es un proceso complejo pero inevitable, que Stufflebeam y Shinkfield (1995), consideran es una fuerza positiva cuando "sirve al progreso y se utiliza para identificar los puntos débiles y fuertes, para tender hacia una mejora" (p.20) considerando: expectativas de los usuarios, mérito del servicio y hasta qué punto éste es necesario.

La evaluación debe estar basada en criterios claros respecto a lo que hay que aprender y cómo se va a evaluar, en la evaluación el profesorado tiene en cuenta el punto de partida de cada estudiante, ayudando a cada uno en la superación de las posibles necesidades que se le presenten.

Existen dos motivos fundamentales de la evaluación: por un lado, que el profesor conozca el aprendizaje de sus estudiantes (ritmo, progreso, dificultades) así como que el estudiante conozca también sus resultados lo que supone un refuerzo positivo para su formación y desarrollo (Fernández Batanero, 2010).

Para evaluar el logro de los objetivos de aprendizaje de la clase, el profesor utiliza estrategias de retroalimentación pertinentes, esto permite que los estudiantes tomen conciencia de sus logros y, eventualmente, advierte dónde y en qué nivel existen dificultades de aprendizaje (Preiss et al. 2014).

De lo anteriormente señalado se concluye que se deben delimitar los criterios considerados al evaluar y realizar un control de rendimiento del estudiante que integre los aspectos: formales, donde se indique con un número el resultado de determinada evaluación además de los informales, que es la percepción docente a través del día, respecto al desempeño de los estudiantes, aunado a la evaluación del proceso en que se lleva a cabo la instrucción, la acción y generar resultados en las diferentes actividades que lleva a cabo el estudiante; para realizar la evaluación se pueden utilizar listas, rúbricas, estadísticas o algún otro medio, es conveniente también evaluar los contenidos.

Uso eficiente del tiempo en el aula. El tiempo escolar es un concepto que ha sido permanentemente asociado con el mejoramiento educativo a partir de su influencia, silenciosa pero fundamental, para alcanzar los propósitos de la educación. Sin embargo, un número importante de estudios enfatizan que el efecto positivo del tiempo en la escuela proviene de su uso y aprovechamiento para lograr aprendizajes, más que en el solo transcurrir de los periodos. Es decir, la relevancia del tiempo en la educación no está solamente en su dimensión cronológica medible, sino en su potencial como un medio que, en función de su utilización, genera oportunidades de aprendizaje (Razo, 2015).

El aprendizaje efectivo depende en última instancia de la manera en que el tiempo se organiza, de la proporción de tiempo dedicado a la perseverancia de los estudiantes, o de su completo compromiso en el aprendizaje, así como del tiempo que los estudiantes con diferentes aptitudes y niveles de motivación requieren para internalizar conceptos y elaborar ideas (Carroll, como se citó en OECD, 2011). El profesor da el tiempo necesario para que los estudiantes realicen las actividades propuestas, respondan las preguntas planteadas y procesen la información adecuándose a su ritmo de aprendizaje. El profesor ajusta ese tiempo, según la dificultad en la pregunta planteada y el ritmo general de la clase (Preiss et al., 2014).

Definición de los tipos de tiempo en la escuela: Al tiempo asignado al ciclo escolar se le denomina, días de clase en el ciclo escolar; al tiempo asignado a la escuela se le dice horas de jornada escolar diaria; al tiempo asignado a la clase se le conoce como horas destinadas a impartir clase y el tiempo de instrucción es la

cantidad de tiempo que el profesor destina de manera consciente y deliberada en actividades con intencionalidad pedagógica. Al periodo en el cual los estudiantes participan y se involucran en actividades de aprendizaje durante el tiempo de instrucción se le denomina tiempo comprometido y el periodo preciso donde los estudiantes reciben instrucción escolar que está alineada con su preparación y ocurre el aprendizaje se llama tiempo de aprendizaje académico (Razo, 2015).

2.2.3 Estrategias de enseñanza

El docente debe poseer un amplio conocimiento de estrategias de enseñanza, las cuales se definen como “los procedimientos o recursos utilizados por el agente de enseñanza para promover aprendizajes significativos” (p.118), saber cuál es su función, para que se utilizan y cómo se les puede sacar provecho (Díaz Barriga y Hernández, 2010).

La aportación de Herrán (2008) respecto a las estrategias de enseñanza plantea que los principios didácticos involucran el contexto social y ético que sostienen la enseñanza y son la base para que puedan aplicarse métodos compartidos con los miembros de un equipo docente, técnicas didácticas capaces de mejorar las relaciones interpersonales de aprendizajes formativos, así como la adquisición de competencias y posibles criterios de evaluación que favorezcan el aprendizaje del alumno.

Las estrategias de enseñanza se deben de emplear como procedimientos flexibles y adaptables, según los distintos dominios de conocimientos, contexto o secuencias de enseñanzas de que se trate, se pueden brindar ya sea de manera

tradicional o por instrucción directa donde la enseñanza es recíproca y se va descubriendo el conocimiento; abierta o de investigación, que provoca en los estudiantes un cambio conceptual, aprendizaje transformador, aprendizaje basado en casos, retos, problemas o bien en proyectos.

A través de su utilización se motiva a los estudiantes, se dirigen las acciones y series de operaciones de las actividades intelectuales y prácticas que se desarrollan en el aula, garantizan a los alumnos la apropiación de métodos tecnológicos que les permitirán solucionar problemas; transmiten información y actúan en el proceso de comunicación; favorecen la formación de convicciones, habilidades y hábitos de conducta en los estudiantes; aumentan la concentración de la atención por parte del estudiante hacia un determinado contenido que se imparte, aumentan la efectividad del proceso pedagógico profesional al mejorar la calidad de la enseñanza, sistematizándola y empleando menos tiempo y esfuerzo por parte del profesor; permiten el control del proceso de enseñanza – aprendizaje (Herrán, 2008).

Diseñar la enseñanza a través de la secuenciación de un conjunto de actividades y tareas de aprendizaje de los alumnos, requiere en el profesorado un conocimiento profundo de la materia que enseña.

De acuerdo con (Conole, 2008), cuando un docente diseña el aprendizaje de sus alumnos, lo que está haciendo es una representación o anticipación de una secuencia de actos, procesos y relaciones que comunica a otros docentes y al

alumnado sobre cuál es el itinerario a seguir para aprender un determinado contenido o competencia.

Así mismo, se requiere del conocimiento didáctico del contenido para transformarlo en conocimiento enseñable (Marcelo y Vailant, 2010).

El método de enseñanza es un componente didáctico que establece las actividades que debe desarrollar el docente en conjunto con los estudiantes, para organizar la enseñanza con el fin de lograr que estos se apropien de los objetivos educacionales planteados (Latorre y Seco, 2013).

Metodología didáctica coherente y significativa. La metodología es un conjunto de técnicas o procedimientos específicos que se emplean en una ciencia que tiene como elementos fundamentales para describir, explicar y justificar su utilización (Yuni y Urbano, 2006).

Será con la que se impartirá la clase a partir del diagnóstico detectado, buscando el método adecuado para involucrar, motivar y despertar el interés de los estudiantes, identificando la manera de facilitar y estimular el aprendizaje con el fin de lograr un determinado objetivo, el docente debe explicar cómo se realiza el trabajo y en caso de ser necesario ayuda a los estudiantes a hacerlo, debe contener una secuencia instructiva que explique cada una de las actividades que desarrollarán los estudiantes (Villalta y Martinic 2013).

La necesidad de que el método se adecue a las características del estudiante, buscando que él mismo se apropie de los métodos y objetivos educacionales planteados. Además, es necesario que el lenguaje utilizado por el

docente sea claro, comprensible y a nivel de los estudiantes, es importante que se considere la transversalidad respecto al contenido y conocimientos previos que tengan los estudiantes con el fin de atender una problemática específica desde diferentes materias (Herrán, 2008).

El profesor integra los contenidos de su disciplina con los contenidos de otras disciplinas de una manera pertinente, coherente y explícita, con el fin de hacer notar su importancia en diferentes disciplinas, donde el estudiante vislumbre su aplicación en diferentes circunstancias (Preiss et al., 2014).

Favorecer el uso de conocimientos prácticos y útiles. Para que los estudiantes se involucren en el proceso de aprendizaje, es importante que el docente promueva conocimientos prácticos y útiles, que sean precisos, comprensibles, interesantes y atractivos para el estudiante y así le encuentren un sentido de aplicación y utilidad en su vida, además de que tengan la oportunidad de ponerlos en práctica, generando preguntas problematizadoras que permitan lograr las competencias establecidas para generar motivación en diferentes aspectos y crear altas expectativas en lo social, lo intelectual y lo emocional donde los estudiantes se involucren, además de promover excelentes resultados en el rendimiento de los estudiantes para facilitar y estimular el aprendizaje.

En el intercambio de comunicación en el salón de clase se describe el proceso de construcción de conocimiento, por parte del docente con la intención de enseñar y el estudiante con intervenciones para aprender, se trata de una

conversación que implica razonamiento entre profesor y estudiante con el fin de promover aprendizajes (Villalta y Martinic, 2013).

Algunos autores han mencionado que el aprendizaje se puede brindar por medio de estrategias de enseñanza ya sea de manera tradicional o por instrucción directa donde la enseñanza es recíproca y se va descubriendo la lectura; abierto o de investigación que provoca un cambio conceptual, aprendizaje transformador, aprendizaje basado en casos, retos, problemas o bien en proyectos (Solís, Porlan y Rivero, 2011).

Mena-Castro (2016) planteó que ser un profesor competente que transmita conocimiento a los estudiantes, se debe a la suma de factores entre atributos docentes (pensamiento analítico, expectativas, liderazgo) y un contexto óptimo de aprendizaje, apoyo de pares, evaluación institucional y uso de las TIC. De esta manera se conecta la competencia profesional con factores externos que favorecen el aprendizaje.

Sería ideal que la atención, el esfuerzo y el pensamiento de los alumnos estuvieran guiados por el deseo de comprender, elaborar e integrar significativamente los contenidos de aprendizaje, para lo que es necesario el empeño del docente para generar una motivación (Díaz-Barriga, 2010).

Propiciar la motivación. El papel de la motivación en el logro de aprendizaje significativo se relaciona con la necesidad de fomentar en el alumno el interés y el esfuerzo necesarios, y la labor del profesor consiste en ofrecer la dirección y guía

pertinentes en cada situación. De esta manera es un fenómeno condicionado por diferentes aspectos:

- El tipo de metas que se propone el estudiante en relación con su aprendizaje o desempeño escolar, y su relación con las metas que los profesores y la cultura escolar fomentan.
- La posibilidad real del estudiante para conseguir las metas académicas que se propone.
- Que el alumno sepa cómo actuar o que proceso de aprendizaje seguir, para afrontar con éxito las tareas o problemas que se le presenten (Díaz Barriga, 2010, p.57).

La motivación fue y es hoy en día un elemento vital para el desarrollo de sesiones didácticas con los alumnos en la escuela, no solamente saber motivar para despertar interés hacia un nuevo aprendizaje, sino va más allá en conocer sus bondades psicológicas y dominarlo en su aplicación antes, durante y después de una actividad curricular (González, 2009).

El profesor otorga retroalimentación positiva a los estudiantes y a su trabajo, realizando un reconocimiento explícito de sus logros específicos y conduce y alienta a los alumnos para que tomen una actitud de esfuerzo y perseverancia, ayudándolos a visualizar que esto es fundamental para alcanzar los objetivos de aprendizaje (Preiss et al., 2014).

En el campo de la vida escolar existen dos maneras de percibir lo que el docente hace en una secuencia didáctica, haciendo posible a que sus alumnos tengan una satisfacción personal de lo aprendido (autoestima-motivación intrínseca), como también por lo que digan o hacen otros, de tal manera el proceso es de ida y vuelta es recíproca en los aprendizajes (autoestima - motivación extrínseca), ya que la autoestima personal o de grupo de niños juega un papel muy importante en la socialización y la vida en comunidad (González, 2009).

Generación de actividades al trabajo en equipo. La importancia de promover el trabajo en equipo agrupando a los estudiantes de manera heterogénea para que trabajen de manera interactiva, generando actividades de incorporación para estudiantes que tienen diferentes capacidades que redunden en su beneficio y se genere la inclusión en el grupo.

Orozco (2013) propuso que la dinámica de grupo permite alcanzar un control en la práctica del manejo del mismo, ubicando las diferentes etapas para saber a dónde se conduce al grupo y poder realizar cambios que sean necesarios y permitan la evaluación.

Todos los agrupamientos son heterogéneos para no generar una práctica segregadora, competitiva o individualista, se preparan actividades con un tiempo limitado, cada cierto tiempo se van cambiando de actividad, realizando diversos ejercicios sobre una temática (Fernández-Batanero, 2010).

El profesor a través del planeamiento de los objetivos de la clase o actividad promueve y permite la interacción y colaboración de estudiantes en función del aprendizaje. Esto puede lograrlo asignando distintos roles, planes de trabajo en equipo (Preiss et al., 2014).

2.2.4 Actividades de apoyo y remediales

En el contexto actual de aplicación de los nuevos enfoques educativos donde las actividades de apoyo recuperan su papel como estrategia para elevar el nivel académico de los estudiantes, es importante contar con actividades que sean de beneficio a los estudiantes, como, por ejemplo: búsqueda de información y construcción de evidencias de aprendizaje; tareas, tutorías, asesorías relacionadas con la materia en la que necesitan apoyo académico.

En México se han impulsado programas remediales de apoyo académico que ofrecen la oportunidad de que alumnos con problemas específicos corrijan sus errores, y se especifica la materia motivo de reprobación (Glazman, 2001).

En Chile, se generaron respuestas al problema de reprobación con el reforzamiento fuera de aula que consiste en reforzamiento adicional fuera de horario de clases, para los niños que presentan aprendizaje lento o que tienen dificultades especiales con algún tema, generalmente se imparte por profesores que sean diferentes a quien imparte la signatura, o algunas veces por alumnos mayores con buen rendimiento, un enfoque fresco y diferente contribuye a desbloquear a un alumno de las dificultades que una materia presentó en clases.

Es importante que el horario de reforzamiento se cumpla rigurosamente; que no coincida con el horario de clases regulares y que se vigile la asistencia de los alumnos que lo necesiten hasta ser dados de alta; de este modo, se mantiene la continuidad del aprendizaje (Ayrwin, 2005).

Implicación familiar y participación de los padres. La implicación de las familias es muy importante y se promueve la participación de las mismas a través de actividades y propuestas, tanto de tipo académico, lúdico o cultural, se cita una vez por semana a todos los familiares que lo deseen y se les invita a participar con el centro educativo (Fernández Batanero, 2010).

La implicación familiar y la participación de los padres es primordial porque de acuerdo con Chaparro, González y Caso (2016) la familia tiene un papel muy importante en el desempeño académico de los estudiantes primordialmente en la supervisión de tareas, realimentación e incentivación, ya que permite se involucren en el desempeño académico de los estudiantes con el fin de que desarrollen las actividades programadas por los docentes dando seguimiento a los hábitos de estudio bajo su supervisión.

Se planteó la importancia de que los padres colaboren y participen en la vida escolar de sus hijos y los ayuden en las tareas, la colaboración de los padres es esencial para la relación entre la escuela, el maestro y los padres (Valdéz, 2009).

Tutorías académicas y actividades remediales. El concepto de tutoría expresa la necesidad de apoyar el proceso formativo del estudiante desde sus diferentes facetas, así como de ofrecer alternativas y actividades remediales para mejorar sus experiencias educativas y resolver los problemas que se le presenten académicamente, para que el estudiante logre aprobar su curso.

Otra alternativa es la educación integral como una opción para que el estudiante logre los objetivos establecidos, ya que promueve un aprendizaje en dos vertientes: en lo personal y en lo académico y de esta manera no se convierta el aprendizaje en algo solamente instrumental (Burt, 1988; Hernández Rojas, 1998). Se trata de fusionar al apoyo académico y personal para potenciar el desempeño escolar-individual del estudiante, de tal manera que la motivación y actitud positiva hacia el estudio se incrementen (Medina, 2010).

Un aspecto a destacar es la importancia que adquiere la tutoría, en que el modelo tradicional se complementa con modelos alternativos, que facilitan la personalización de los procesos enseñanza-aprendizaje. A este respecto se plantea la tutoría compartida de dos o tres maestros por grupo, o bien, la tutoría individualizada para todo el alumnado, con estrategias diferenciadas en función de la motivación y autonomía de cada uno de ellos. Otra manera que está funcionando es la tutoría entre pares en coherencia con los modelos cooperativos (Fernández Batanero, 2010).

2.2.5 Materiales de enseñanza

Las ventajas que aportan los materiales didácticos permite hacerlos instrumentos indispensables en la formación académica, en los tiempos actuales, donde se tiene tanta disponibilidad de información es esencial contar con herramientas para poderla organizar, darle sentido y poder construir significados personales (Pimienta, 2006). Además, es necesario que el docente pueda diseñar e instrumentar actividades de aprendizaje y de evaluación de los aprendizajes, integrar y coordinar grupos de trabajo y de aprendizaje (Zarzar, 2008).

El objetivo de todas las actividades de aprendizaje es construir y mantener cuatro condiciones para que se dé el aprendizaje significativo: motivación; comprensión del material de estudio; participación activa en el proceso de aprendizaje asimilando conocimientos y relacionando los contenidos con la vida real (Zarzar, 2008).

Vemos pues, que no sólo transmiten información sino que actúan como mediadores entre la realidad y el estudiante (Jiménez, 2009).

Uso de medios didácticos. Los materiales de enseñanza son todos los componentes del proceso docente educativo que actúan como soporte material de los métodos utilizados y se considera que desempeñan las siguientes funciones: favorecen las habilidades y hábitos de los estudiantes, motivan el aprendizaje, aumentan la concentración y la efectividad del proceso pedagógico, sistematiza y emplea menos tiempo y esfuerzo por parte del docente además que permite el control del proceso enseñanza- aprendizaje.

En la actualidad se necesitan nuevas competencias que deberán empezar a desarrollarse en la escuela para después ser transferidas a la sociedad como beneficiaria de los esfuerzos de las instituciones educativas, es por eso que el docente requiere prepararse en la construcción y evaluación del aprendizaje (Pimienta, 2006).

En los ambientes educativos se encuentran elementos que favorecen y potencian la educación; dichos objetos se han denominado materiales didácticos cuya función es facilitar el aprendizaje, generar motivación y comprensión (Manrique y Gallego, 2012). Para que los métodos de enseñanza generen calidad y eficiencia, es necesario utilizar adecuadamente los procedimientos o materiales que permitan que el estudiante asimile de manera integral, lo que el docente tiene planeado.

La programación de actividades diversificadas que se adaptan a los diferentes ritmos de aprendizaje y competencias curriculares en la clase es una constante, se puede utilizar algún soporte material como láminas, uso de nuevas tecnologías de la información y la comunicación, mapas conceptuales o esquemas entre otros materiales (Fernández Batanero, 2010; Pimienta, 2006, Zarzar, 2008).

El profesor utiliza de manera creativa recursos que presenta de una manera novedosa y atrayente el contenido de la clase, en función del logro de los objetivos de esta. Esto puede lograrlo a través de diversos recursos tales como materiales didácticos y audiovisuales (Preiss et al., 2014).

Medios tecnológicos y uso de las Tecnologías de la Información y Comunicación. La presencia de las Tecnologías de la Información y de la

Comunicación (TIC) ha producido profundos cambios en los medios de enseñanza al incorporar algunos nuevos y cambiar muchos de los recursos didácticos para fortalecer la enseñanza-aprendizaje.

Estos cambios han influido, además, en la forma de enseñar con los medios, al proporcionar nuevas técnicas que optimizan la formación y ofrecer otros métodos que facilitan el acceso a ésta (Bravo, 2004).

El impacto de las Tecnologías de la Información y Comunicación, forman parte de la cultura tecnológica que nos rodea y con la que debemos convivir. La sociedad de la información conlleva cambios que alcanzan todos los ámbitos de la actividad humana y repercuten en los docentes.

Las instituciones educativas deben realizar ajustes con nuevos métodos de enseñanza en las prácticas docentes, contribuyendo con sus instalaciones y sus acciones educativas, el uso de las TIC supone considerar las posibilidades didácticas que ofrecen para facilitar los procesos de enseñanza y aprendizaje en función del contexto del aula, las características de los alumnos, así como los propósitos y los contenidos educativos (Santiago, Caballero, Gómez y Domínguez, 2013).

Los medios tecnológicos permiten generar comunicación en ambos sentidos (profesor-alumno) con los que se pueden crear materiales de estudio, aunado al uso de tabletas y celulares para procesar más rápido la información, el uso del internet como fuente de información y otras aplicaciones tecnológicas como recurso de aprendizaje interactivo e instrumento cognitivo (Graells, 2013; Bruns y Luque 2014).

Actividades diversas para fomentar el aprendizaje. Las actividades cívicas y culturales son obligatorias en los tres años de educación secundaria que revisten un gran valor para la formación de los alumnos y sus propósitos son: fortalecer la identidad nacional y el reconocimiento del legado de nuestro país; contribuir al desarrollo de capacidades para decidir y actuar con juicio crítico con apego y respeto a los valores universales en favor de la democracia, la paz el respeto a la legalidad y los derechos humanos, al aprecio por la diversidad cultural, la inclusión y el combate a la discriminación y el racismo.

Las actividades de vinculación constituyen una oportunidad de aprendizaje significativo para los alumnos, al aplicar lo aprendido en la solución de problemas detectados en su comunidad (SEP, 2012).

El involucramiento conductual son las acciones y rendimientos observables del estudiante o la estudiante al interactuar en el colegio y realizar sus tareas. Se caracteriza por su participación en actividades deportivas, artísticas o de gobierno estudiantil, esta participación es tanto cooperativa como autónoma (Arguedas, 2010).

La implicación en el apoyo altruista puede variar en cuanto a duración e intensidad; puede presentarse sólo en situaciones específicas, de forma estable o bien evolucionar a través del tiempo. Hay variaciones entre estudiantes en cuanto al grado requerido de cada uno de los tipos de involucramiento para obtener una influencia significativa sobre los resultados asociados de interés (Frederick et al., 2004).

Furlong et al. (2003) aportaron que, desde una perspectiva evolutiva, el involucramiento promueve la competencia social y académica, y más allá de eso,

favorece la capacidad para sostener los elementos que influyen positivamente en el desarrollo a lo largo de todo el ciclo vital, favoreciendo el cumplimiento de las tareas propias de cada etapa y el enfrentamiento de desafíos.

En un estudio sobre la motivación de los jóvenes en la educación física, se encontró como valor más alto la motivación que implica la tarea; el ego es un factor importante para los jóvenes; además la importancia que le dan a esta actividad como saludable (Moreno y Llamas Ruiz, 2006).

La educación física como elemento para fomentar el aprendizaje ya que integra tres fases bien diferenciadas en cada unidad de enseñanza:

- La fase pre-interactiva que refiere a la planificación de la enseñanza
- La fase interactiva que trata de las decisiones e intervenciones del docente durante la enseñanza.
- Post-interactiva donde se evalúa si se han alcanzado los objetivos y si se llevó a los estudiantes a la meta programada.

Se tienen medidas precisas para valorar lo que los alumnos realizan en cada sesión: el tiempo de compromiso motor, el tiempo de aprendizaje académico y una medida de dificultad de la tarea, así como retroalimentación en caso de que sea necesario (Pieron, 1988).

2.3 El conocimiento del director sobre la enseñanza docente

En México se realiza la supervisión al docente por directores, supervisores y jefes de departamento, bajo una estructura definida de elementos a revisar, que existe para cada uno de los diferentes niveles educativos (Schulmeyer 2002).

El papel del director es clave para explicar el desempeño exitoso de las escuelas, y se afirma a partir del movimiento de Eficacia Escolar, ya que se considera que antes fueron docentes frente a grupo, conocen la problemática escolar y cuentan con el perfil y prácticas educativas que influyen en el desempeño de sus alumnos y en la forma de trabajo de una comunidad escolar (Murillo, Sánchez y Pesqueira, 2013; Zorrilla y Pérez, 2006).

La opinión calificada de los directores es un componente importante sobre la enseñanza docente, si es realista, sin sesgos y que se otorgue con el fin de retroalimentar en las áreas donde se distingan carencias o debilidades (Martínez Rizo, 2016).

En muchas escuelas latinoamericanas el rol del director tiene que ver primordialmente con las actividades administrativas y de gestión ante las instancias superiores. En casi todas las escuelas hay un director que por su experiencia de haber sido docente y conocer el ámbito educativo, además de poseer habilidades y competencias para la supervisión puede brindar ayuda en la mejora de la tarea docente (Hunt, 2009).

El director puede valerse de diferentes medios para llevar a cabo su labor de supervisión de la práctica docente, uno de ellos es la observación, que puede

incluir procedimientos con escalas de calificación, técnicas de registro y poscodificación, está es realizada por terceras personas y tiene como fin unificar sistemas de enseñanza y asegurar mínimos de calidad.

Otro medio es la utilización de prácticas como fuentes de información, que tiene la ventaja de ver lo real, además de que se pueden realizar preguntas dirigidas con el fin de apoyar al docente, si se observa alguna deficiencia.

La importancia de que la evaluación sea realizada por el director, es con el fin de que vaya unida al mejoramiento, por lo que sin dejar de ser objetiva incluya elementos de apoyo y consejo por pares reconocidos y capacitados. La evaluación por sí misma no produce mejora alguna; puede aportar información sobre la situación prevaleciente y, en el mejor de los casos, sobre los obstáculos que se oponen a la calidad y los factores que pueden favorecerle (Martínez Rizo, 2016).

En particular el director puede proporcionar información valiosa sobre la enseñanza de sus docentes y su opinión es clave para explicar el desempeño exitoso de las escuelas porque tiene capacidad de aplicar estrategias, actitudes y formas para desarrollar un “dominio personal” en la institución, (Zorrilla y Pérez 2006). A este respecto Lizasoain (2011) consideró que es importante tener la opinión de los directivos de las instituciones como informantes clave, puesto que al realizar la supervisión de las instituciones que dirigen, perciben de primera mano las inconsistencias o bondades que se desarrollan en su plantel. Corroborando lo anterior, Senge (1998) lo planteó como una forma de trabajo con una visión compartida que implica “un trabajo en equipo, donde la comunicación es la clave

para la reflexión de la práctica y el crecimiento de su aprendizaje profesional” (p.17).

Los directores cuentan con formación y experiencia para ser fuente confiable de juicio de evaluación en este rubro, y estos pueden proporcionar información reflexiva que ayude a tener una visión más comprehensiva de la enseñanza eficaz (Anderson, 2010). Los instrumentos que mayoritariamente se utilizan para evaluación de docentes, bajo la óptica de los directores, han sido listas de cotejo, que solo captan ausencia o presencia de conductas (Martínez Rizo, 2016).

Además, la supervisión escolar es parte de las actividades obligadas de los directores de escuelas secundarias, y se puede constatar en la Ley Federal de los Trabajadores al Servicio del Estado en el artículo 19 del Acuerdo 98 (DOF, 2008). Por lo tanto, al ser la supervisión, una actividad obligada de los directores estos conocen las prácticas de enseñanza de sus docentes, y cuentan con una visión global de la enseñanza que se lleva a cabo en la escuela. Por lo antes expuesto, pueden proporcionar información sistemática y comparativa entre los diferentes maestros de su escuela y pueden resultar informantes clave en el estudio de enseñanza eficaz.

3. Método

El tema de esta investigación es dar continuidad a un estudio que se realizó con la finalidad de atender la problemática de eficacia escolar que se presenta en algunas escuelas de Baja California.

El estudio mencionado se denomina “Prácticas escolares en escuelas secundarias de alto valor añadido en Baja California” (Chaparro et al., 2015) y para su desarrollo consideró entrevistas realizadas a 85 autoridades escolares en los cinco municipios de Baja California, donde identificaron las prácticas de enseñanza que se realizan al interior de las aulas.

Las escuelas seleccionadas tenían como particularidad un alto o bajo residuo, por lo que resultaba un caso de estudio interesante. Como consecuencia del estudio se obtuvieron diez indicadores de buenas prácticas escolares, entre las que se encuentra la metodología de enseñanza.

Considerando una diferenciación entre escuelas de alto y bajo residuo (Martínez, et al., 2017), el análisis que presenta este trabajo se enfoca en la característica referida como *Metodología de Enseñanza*.

La manera cómo se definió las escuelas de alto y bajo residuo en el estudio citado fue a partir de los resultados de la Evaluación Nacional de Logro en Centros

Escolares (ENLACE)¹ y pruebas de contexto sobre las escuelas investigadas. Con base en los resultados en ENLACE y sus cuestionarios de contexto se aplicaron modelos jerárquicos lineales, con el fin de determinar puntuaciones residuales de cada escuela participante. Las escuelas con un alto nivel de eficacia escolar se les denominaron de *alto residuo*, mientras que aquellas con bajo nivel de eficacia se identificaron como de *bajo residuo*.

De acuerdo con Murillo (2012), estos modelos constituyen la metodología más adecuada para tratar este tipo de datos y es una estrategia imprescindible para la investigación educativa de carácter cuantitativo, porque se busca determinar qué elementos mejoran la calidad respecto a los resultados obtenidos en las escuelas al poder realizar análisis y comparaciones entre cada grupo investigado.

Del total de entrevistas desarrolladas a las 85 escuelas participantes en el estudio de Chaparro et al. (2015), se seleccionaron aquellas en las que el informante fue el Director de la escuela. Como resultado, en el presente estudio se consideró la información que proporcionaron los Directores de 15 escuelas de alto y 15 de bajo residuo; además se tomaron en cuenta otros elementos, como la antigüedad y experiencia de los directores, lo que dio como resultado que en el presente estudio se consideraran un total de 19 escuelas, distribuidas de la siguiente manera: nueve de alto residuo y diez de bajo residuo.

¹ La prueba ENLACE es de cobertura censal y evalúa el logro educativo en matemáticas, lectura, además de otra asignatura que cambia en cada evaluación, permite obtener un diagnóstico del trabajo escolar de cada alumno evaluado para considerar elementos que contribuyan a establecer programas de tutoría (SEP, 2014).

Se elaboró una taxonomía a partir de los conceptos más mencionados en la literatura revisada, agrupando categorías y obteniendo cinco dimensiones de análisis: Diagnóstico, Planeación; Estrategias de Enseñanza; Actividades de Apoyo y Materiales de enseñanza. Para cada dimensión se analizaron Categorías dando como resultado 12 y a su vez los aspectos que las integran dando un total de 52 códigos específicos que fueron analizados (Ver Apéndice B). Por medio del Análisis de Contenido Deductivo Krippendorff, (1990) se identificaron frecuencias de cada uno de los 52 códigos que refirieron los directores de las escuelas motivo de estudio.

Por lo tanto, la presente investigación se enmarca en el análisis de lo referido por 19 directores en entrevistas realizadas en diferentes escuelas, la técnica para el análisis de los datos que se empleó fue el de Análisis de Contenido Deductivo que de acuerdo con Krippendorff, (1990) “es una técnica de investigación destinada a formular, a partir de ciertos datos inferencias reproducibles y válidas que puedan aplicarse a su contexto” (p.28). Se consideró lo señalado por Cáceres (2003), respecto a la selección del objeto de análisis, así como organizar la información y tener objetivos claros, formulando guías de trabajo, unidades de análisis y reglas o códigos de clasificación.

3.1 Participantes

Esta investigación se centra en la perspectiva de los directores de las escuelas seleccionadas (Ver Tabla 1). La clasificación fue con base en la experiencia previa

como docentes que deben de tener los Directores y la antigüedad en el puesto como Director, que debió ser mayor a un año.

Las características de los Directores entrevistados en las escuelas de alto residuo es que tienen una antigüedad en el puesto de dos a veintidós años; en las de bajo residuo los Directores tienen de uno a quince años en el puesto.

Tabla 1
Características de los planteles de alto y bajo residuo

Clasificación	Identificación*	Residuo	Turno	Modalidad	Municipio
Alto	2A1GM	66.06	Matutino	Privado	Ensenada
Alto	16 1GM	60.58	Matutino	Privado	Tijuana
Alto	6A1GM	42.20	Matutino	Privado	Rosarito
Alto	5A1GM	37.22	Matutino	Privado	Mexicali
Alto	11A2GM	35.70	Matutino	General	Tijuana
Alto	1A2GM	32.78	Matutino	General	Ensenada
Alto	7A1GM	21.06	Matutino	Privado	Tecate
Alto	4A1GM	12.00	Matutino	Privado	Mexicali
Alto	10A1GM	-10.76	Matutino	Privado	Tijuana
Clasificación	Identificación	Residuo	Turno	Modalidad	Municipio
Bajo	6B2GM	-52.37	Matutino	General	Mexicali
Bajo	3B2TM	-45.72	Matutino	Técnico	Mexicali
Bajo	2B2TM	-37.76	Matutino	Técnico	Ensenada
Bajo	14B1GM	-35.23	Matutino	Privado	Tijuana
Bajo	5B2GV	-30.00	Vespertino	General	Mexicali
Bajo	11B1GM	-24.08	Matutino	Privado	Tijuana
Bajo	1B2TM	-21.41	Matutino	Técnico	Ensenada
Bajo	12B2GV	-18.71	Vespertino	General	Tijuana
Bajo	4B2GM	7.11	Matutino	General	Mexicali
Bajo	7B2GM	1.08	Matutino	General	Mexicali

* La clave de identificación pretende mantener confidencialidad en los nombres de las escuelas motivo del estudio.

Tabla 1. Elaboración propia con información obtenida de las entrevistas realizadas.

3.2 Materiales

Transcripciones de entrevista. A partir de las transcripciones de las 19 entrevistas realizadas a los directores en el estudio de Chaparro et al., (2015).

Taxonomía de características de las prácticas de enseñanza. Basada a partir de la literatura de enseñanza eficaz, se consideraron los conceptos más mencionados por los autores especialistas del tema (ver Apéndice B), quedando agrupadas en las siguientes dimensiones: Diagnóstico, Planeación, Estrategias de enseñanza, Actividades de apoyo o remediales y Materiales de enseñanza, en cada dimensión se describieron las categorías y códigos que integran las estrategias y que contribuyen a esta investigación.

3.3 Procedimiento

La manera como se definieron las escuelas de alto y bajo residuo, fue a partir de los resultados de la Evaluación Nacional de Logro Académico en Centros Escolares (ENLACE)² y cuestionarios de contexto, considerando modelos jerárquicos lineales con estimación de tres niveles: región, tipo de escuela y opinión del director.

De esos datos se obtuvieron puntuaciones residuales que dan como resultado un valor en el nivel de centro. Los valores residuales de cada escuela o centro fue el indicador de selección para el estudio. De acuerdo con Murillo (2012), estos modelos constituyen la metodología más adecuada para tratar este tipo de datos y es una estrategia imprescindible para la investigación educativa de

² La prueba ENLACE es de cobertura censal y evalúa el logro académico en matemáticas, lectura, además de otra asignatura que cambia en cada evaluación, permite obtener un diagnóstico del trabajo escolar de cada alumno evaluado para considerar elementos que contribuyan a establecer programas de tutoría (SEP, 2014).

carácter cuantitativo, porque permite realizar comparaciones entre cada grupo o centro investigado.

Se aislaron los efectos de las variables contextuales bajo criterios estadísticos de 15 escuelas de alto y 15 de bajo residuo, además se implementaron elementos de selección sobre la antigüedad y experiencia de los directores. Como resultado, se analizaron las condiciones de un total de 19 escuelas, distribuidas de la siguiente manera: nueve de alto residuo y diez de bajo residuo.

Se elaboró una taxonomía donde diferentes autores aportan a cada uno de los elementos estudiados (Ver Apéndice B) y por medio del Análisis de Contenido Deductivo se identificaron frecuencias de códigos que se presentan en las escuelas motivo de estudio, referidas por los directivos, con las que se elaboraron las gráficas que determinan las diferencias existentes entre escuelas de alto y bajo residuo.

La técnica de clasificación que se empleó fue el de Análisis de Contenido Deductivo que de acuerdo con Krippendorff, (1990) “es una técnica de investigación destinada a formular, a partir de ciertos datos inferencias reproducibles y válidas que puedan aplicarse a su contexto” (p.28).

Se consideró lo señalado por Cáceres (2003), respecto a la selección del objeto de análisis, así como organizar la información y tener objetivos claros, formulando guías de trabajo, unidades de análisis y reglas o códigos de clasificación.

Se realizó un Análisis de Contenido Deductivo a partir de la taxonomía construida, en primera instancia, se procedió con la codificación, identificando de la entrevista los códigos que corresponden a cada categoría establecida, elaborando un registro pormenorizado de las prácticas utilizadas por los docentes en escuelas de alto y bajo residuo, desde la perspectiva del Director.

La selección de los códigos identificados en cada una de las entrevistas, permitió que se fuera llenado una hoja de control con las categorías establecidas, posteriormente se realizó un conteo que hizo posible identificar las prácticas de enseñanza eficaces que están dando logros educativos en las escuelas de alto residuo, para alcanzar la calidad de la educación que se pretende en las escuelas secundarias de Baja California (Ver Apéndice C).

4. Resultados

A continuación se presentan los resultados del estudio, clasificados por Dimensiones de análisis: Diagnóstico inicial, Planeación, Estrategias de Enseñanza, Actividades de Apoyo y Materiales de Enseñanza necesarios. De cada dimensión se presenta la siguiente información: tabla de frecuencias absolutas; graficas de frecuencias absolutas; gráficas comparativas entre escuelas de alto y bajo residuo; porcentaje de prácticas que los Directores refieren en cada dimensión y ejemplos relevantes que fueron expresados por los directores entrevistados en las escuelas secundarias motivo de esta investigación.

4.1 Diagnóstico inicial

En la primera dimensión de análisis denominada de Diagnóstico solo se consideró presencia o ausencia, es decir, si bajo la perspectiva del director se realizaban diagnósticos del aprendizaje de los estudiantes al inicio del ciclo escolar.

Como resultado, 63% de los directores reportan que sus docentes lo llevan a cabo. Del mismo modo al separar entre escuelas de alto y bajo residuo, 55% de las escuelas consideradas de alto residuo elaboran este diagnóstico inicial, mientras que 70% de las escuelas de bajo residuo lo llevan a cabo (Ver figura 1).

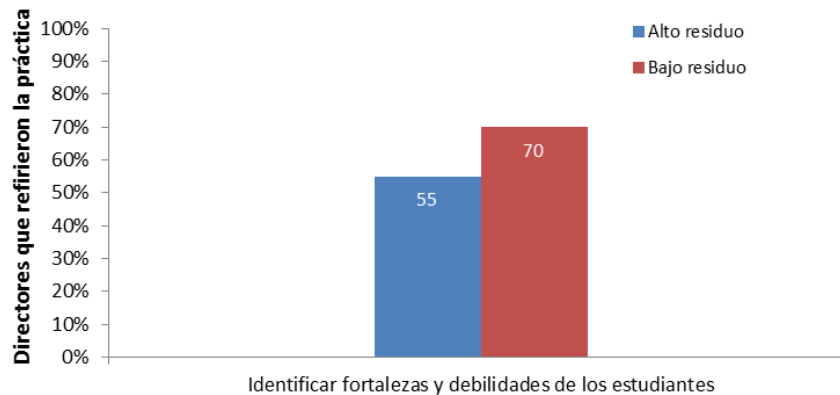


Figura 1. Identificación de fortalezas y debilidades.

Fuente: Elaboración propia con información de la base de datos generada en el estudio de Chaparro *et al.* (2015).

En virtud de lo anterior, se presentan comentarios textuales sobre esta dimensión que fueron tomados de las entrevistas realizadas a los directores, con el fin de identificar fortalezas y debilidades de los estudiantes del grupo: El entrevistado 3, director de una escuela de alto residuo mencionó: "tratamos de distribuirlos de manera homogénea de acuerdo a los resultados del grado anterior" y por otro lado, el entrevistado 7, director de una escuela de alto residuo dijo: "aplicamos el examen a todos los muchachitos de nuevo ingreso, nosotros hacemos la distribución de grupos".

4.2 Planeación

Para poder abordar ésta dimensión de análisis, se desglosó en tres *Categorías Particulares*: Programación de contenidos; Evaluación constante realizando un control de rendimiento que integre diferentes aspectos; y Uso eficiente del tiempo.

4.2.1. Programación de contenidos

La programación de contenidos prevé la organización del proceso de enseñanza-aprendizaje con el objetivo de que los estudiantes adquieran conocimientos, habilidades y actitudes, considerando elementos metodológicos que le pueden ser útiles para llevar a buen fin su clase; consta de cinco códigos que se reflejan en la siguiente figura: *Planear de acuerdo con la propuesta curricular; Realizar actividades variadas, Establecer contenidos por sesión o bloque; Realizar tareas en el salón de clase y Definir tareas para la casa.*

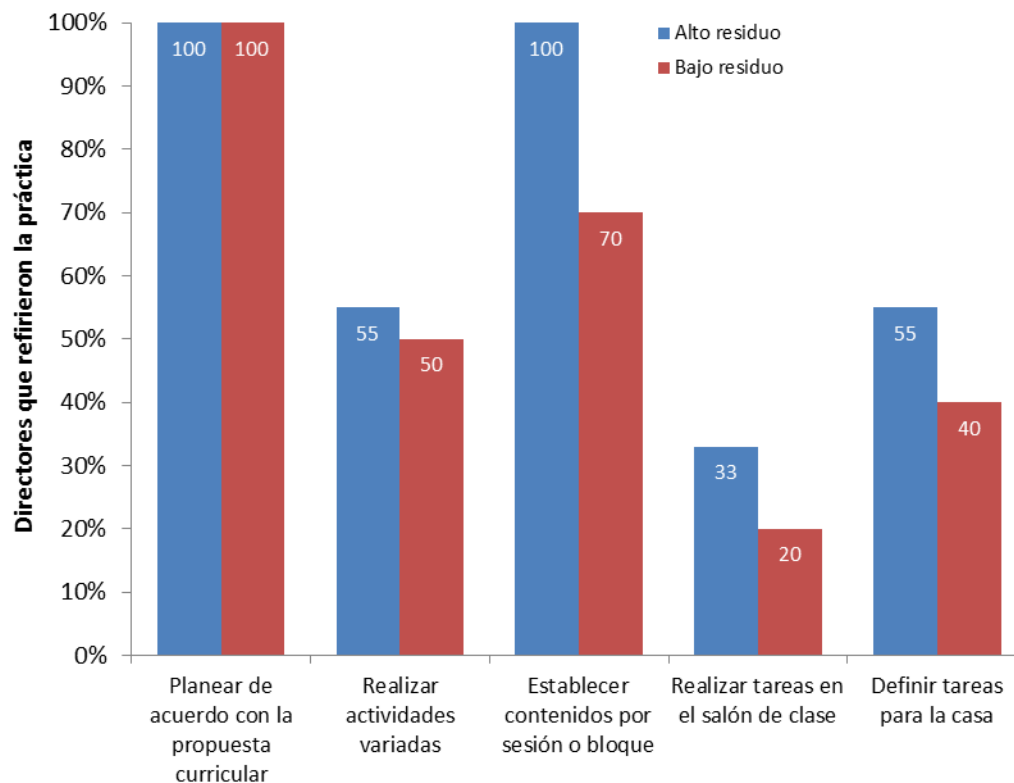


Figura 2. Programación de contenidos.

Fuente: Elaboración propia con información de la base de datos generada en el estudio de Chaparro *et al.* (2015).

En lo que respecta a *Planear de acuerdo con la propuesta curricular de educación básica que ya está establecida*. Se lleva a cabo en la totalidad de los planteles y según la opinión de los directores en las 19 escuelas, tanto de alto como de bajo residuo planean de acuerdo con la propuesta curricular al 100%.

La entrevistada 1, Directora de una escuela de alto residuo comentó “la Directora de secundaria, organiza a los docentes y revisa las planeaciones de clase”; en la entrevista 11, que se refiere a una escuela de bajo residuo, la Directora aseveró “revisar que de verdad lo que ven en su planeación lo están llevando a cabo, con fecha”. Lo que refleja que se le da seguimiento por parte de los directores a esta exigencia establecida por la Secretaría de Educación Pública.

El código que trata sobre *Establecer contenidos para trabajar por sesión, bloque, semestre y anualmente* en un esquema congruente y coherente con el calendario escolar. Lo realizan, de acuerdo a la opinión de los directivos, 84% de las escuelas. En lo particular, 100% en las escuelas de alto residuo y 70% en las de bajo residuo (Ver Figura 2).

Se tienen como ejemplos de comentarios los siguientes “se cumplen como están plasmados en la planeación, pero yo reviso salón por salón para cerciorarme que se cumplan” (Entrevistado 3 Director de una escuela de alto residuo). Otro Directivo entrevistado, el número 6, correspondiente a una escuela de bajo residuo, comentó al respecto “cada bimestre se dan resultados ante inspección y el departamento de educación secundaria”. Lo que demuestra que se

supervisan los contenidos que fueron entregados por los Directivos, para que sean congruentes con la planeación.

Otro código a considerar en este rubro es: *Realizar actividades variadas, participativas y activas que generen participación y acción por parte de los estudiantes*, éste con un porcentaje general de 53%, de acuerdo a la opinión de los Directores, distribuido de la siguiente manera: 55% en escuelas de alto residuo y 50% en escuelas de bajo residuo (Ver Figura 2).

Los comentarios relacionados a este respecto por parte del Director de la entrevista 14 que corresponde a una escuela de bajo residuo, fueron “trabajamos con toda esa innovación educativa, en lo que es el aprendizaje con base en la resolución de problemas, a base (sic) de proyectos”; mientras que el Director de la entrevista 1 correspondiente a una escuela de alto residuo, comentó “la editorial Santillana capacitó a los docentes para implementar los libros que ellos ofrecen”.

Lo que demuestra que están trabajando en la búsqueda de actividades diferentes y material bibliográfico actual para los docentes.

Con un porcentaje menor se encuentra el código: *Definir tareas para la casa*, donde de acuerdo a comentarios de los Directores, este rubro se refleja en 47% de las escuelas, con un porcentaje de 55% en las escuelas de alto residuo y 40% en las de bajo residuo (Ver Figura 2); el comentario sobre este elemento se da en la entrevista 14, que es referida por un Director de escuela de bajo residuo, donde se dice “un instrumento de evaluación son las tareas”.

El último de los códigos de esta estrategia es *Realizar tareas en el salón de clases*, que generó 26% de frecuencia en las opiniones de los Directores, para las escuelas en general, en lo particular, 33% de las escuelas de alto residuo lo realizan, mientras que esto solo se presenta en 20% de las escuelas de bajo residuo (Ver Figura 2).

El entrevistado 4, Director de escuela de bajo residuo, comentó que “la coordinadora académica revisa que los chicos estén trabajando en el cumplimiento de tareas en el salón de clase”.

Como puede verse en la figura anterior en todos los elementos o aspectos considerados, son más altos los resultados en las escuelas de alto residuo en comparación con las de bajo residuo.

4.2.2. Evaluación constante realizando un control de rendimiento que integre diferentes aspectos

Está integrada por los siguientes códigos: Delimitar los criterios a evaluar; Indicar la evaluación con un número; Valorar lo informal; Evaluar el proceso; Seguimiento y control de desempeño y Utilizar diferentes estrategias de evaluación, que da como resultado la Figura 3.

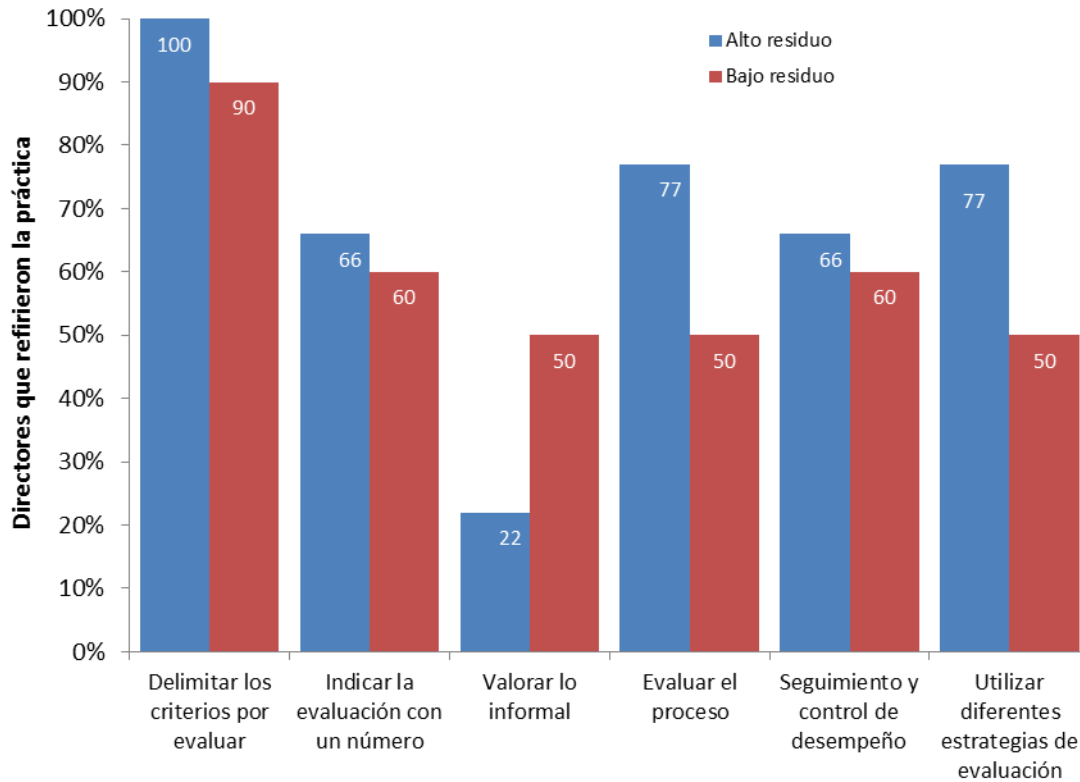


Figura 3. Evaluación constante realizando un control de rendimiento que integre diferentes aspectos.

Fuente: Elaboración propia con información de la base de datos generada en el estudio de Chaparro *et al.* (2015).

El primer código evaluado fue *Delimitar los criterios considerados por evaluar*. Al respecto, 94% de los Directores entrevistados comentaron que en sus escuelas se delimitan los criterios por evaluar. Al separar entre escuelas de alto y bajo residuo, se tiene que el 100% de las escuelas de alto residuo delimitan los criterios, mientras que en las de bajo residuo se realiza en 90% de los casos (Ver Figura 3).

Los siguientes comentarios fueron tomados de las entrevistas realizadas en la entrevista 8, que corresponde a un Director de escuela de bajo residuo, que mencionó “tomamos en cuenta, la asistencia, participación, los trabajos y la conducta”. El Director de la entrevista 11, que corresponde a una escuela de bajo

residuo comentó que “los criterios de evaluación es manejado en todo, que yo te decía, en la lista de asistencia, el alumno que asiste, yo lo voy evaluando, el alumno que trabaja, yo lo voy evaluando”. Lo que indica que si se comenta con los estudiantes los criterios por evaluar ellos estarán conscientes de que el resultado de su evaluación contempla diferentes actividades.

Indicar la evaluación con un número, es otro código a considerar en la evaluación, en este rubro los resultados generales que se obtuvieron de las opiniones de los directores dan un 63%; separando las escuelas de alto residuo con 66% mientras que, en las de bajo residuo se da en 60% de los casos (Ver Figura 3).

Considerando lo mencionado por los directores entrevistados, comentan: “cada maestro le da el rubro (valor) dentro de su salón de clase”, entrevistado 11, que corresponde a un Director de escuela de bajo residuo; “cada profesor les dice al inicio cuál es la puntuación que van a tener por la participación, por los trabajos y tareas” comentó el entrevistado 12, quien es Director de una escuela de bajo residuo. Lo que permite identificar que intervienen diferentes factores para determinar la calificación, y es lo mismo en cualquier tipo de escuela.

Respecto a *Valorar lo informal según la percepción del docente a través del día*, los valores que se obtuvieron para estos códigos a partir de las opiniones de los Directores, fueron que 37% de los planteles lo llevan a cabo, y separando las escuelas 22% en las escuelas de alto residuo lo presentan, respecto al 50% en las escuelas de bajo residuo (Ver Figura 3).

e los comentarios emitidos por los Directores tomamos como ejemplos los siguientes: “la evaluación es continua y formativa” dijo el entrevistado 9, quien es Director en una escuela de bajo residuo y “la evaluación va a ser continua, ya que el profesor definirá si hace un parcial o ponga diferentes maneras para evaluar” fue la opinión del entrevistado 13, quien es director de una escuela de alto residuo.

Como puede apreciarse cada vez es más considerada una evaluación integral por parte del docente, con diferentes conceptos de acuerdo con el desempeño del estudiante y no solo se considera el examen como evaluación. Es notorio que las escuelas de bajo residuo ponderen otros elementos y lo realizan en mayor medida.

Evaluar el proceso en el que se lleva a cabo la instrucción, la acción y el generar resultado en las diferentes actividades que lleva a cabo el estudiante, dio como resultado en el análisis de la opinión de los Directores, que 63% de las escuelas lo realizan. Por su parte, 77% de las escuelas de alto residuo lo realiza, en contraste solo 50% de las de bajo residuo lo lleva a cabo (Ver Figura 3).

Los comentarios de los Directores entrevistados y clasificados como 13 y 11 respectivamente, quienes dirigen escuelas de bajo residuo: “la evaluación es continua en distintos rubros” y “todos los días están evaluando y al final del bimestre con un examen tipo ENLACE”.

Seguimiento y control del desempeño del estudiante. Los resultados obtenidos en esta investigación, de acuerdo a la opinión de los Directores, indican

que 63% de las escuelas lo realizan, y separando las escuelas de alto residuo, se tiene un 66%, respecto a 60% en las escuelas de bajo residuo (Ver Figura 3).

Los comentarios de emitidos se presentan a continuación: “se hace una evaluación diaria, semanal y bimestral a través de proyectos, tareas, trabajos y exámenes, dice el entrevistado 14, quien es Director de una escuela de bajo residuo, mientras que en otra mención se dice “el niño es evaluado conforme va mejorando en sus propias habilidades, no se compara con otros niños” entrevistado 13, Director de una escuela de bajo residuo.

Utilizar diferentes estrategias de evaluación de diagnóstico por medio de rúbricas, estadísticas, listas, etc. Los resultados obtenidos en esta investigación indican que 63% las utilizan de acuerdo a la opinión de los Directores entrevistados y haciendo una separación entre escuelas, se identificó que lo realizan 77% de las escuelas de alto residuo, respecto al 50% en las de bajo residuo (Ver Figura 3).

De las entrevistas que se realizaron se tomaron dos fragmentos que se presentan a continuación, la entrevista con clave 13, que corresponde a un Director de escuela de bajo residuo refiere “se utilizan desde listas de cotejo, rúbricas, trabajos, observación y el estilo del maestro”; en la entrevista 5, que corresponde a un Director de escuela de alto residuo comenta “son diferentes instrumentos para evaluar las exposiciones, exámenes, tareas, incluso participaciones, las evaluaciones se adecúan a la diversidad”.

Como puede observar en la figura anterior, en casi todos los códigos, las escuelas de alto residuo tienen valores superiores a las de bajo residuo, excepto en valorar lo informal donde las de bajo residuo tienen un valor de más del doble.

4.2.3. Uso eficiente del tiempo

Esta categoría particular, consta de tres códigos que fueron evaluados: *Distribuir el tiempo en el aula*, *Considerar el uso eficiente del tiempo* y *Cumplir con los horarios establecidos*.

En la Figura 4, llama la atención que el código de *Distribuir el tiempo en el aula* no haya tenido ningún comentario por parte de los Directores de las escuelas catalogadas como de bajo residuo.

Otro código que sobresale en este apartado, es que no se tuvo por parte de ningún Director comentarios acerca de *Considerar el uso eficiente del tiempo*.

Por otro lado, el *Cumplir con los horarios establecidos* si es fundamental en ambos grupos de escuelas.

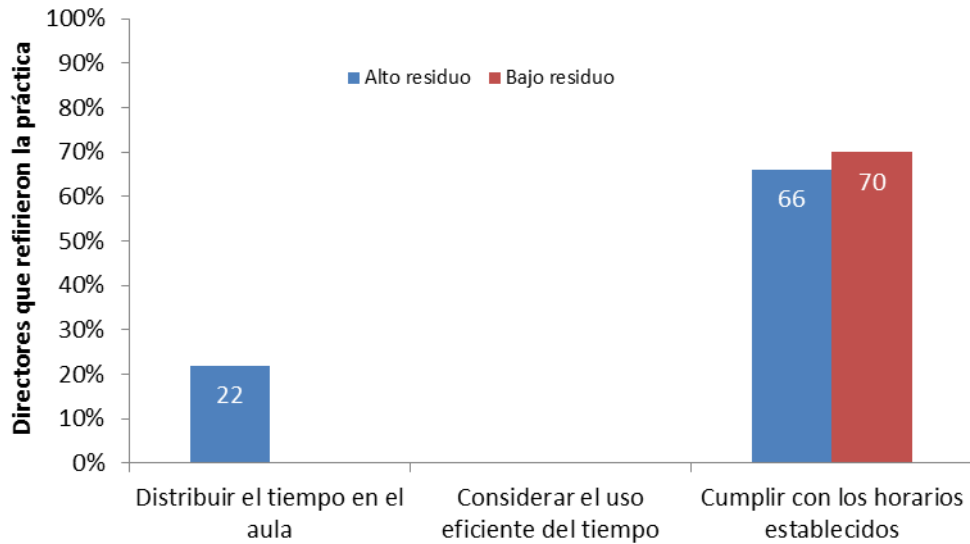


Figura 4. Uso eficiente del tiempo.

Fuente: Elaboración propia con información de la base de datos generada en el estudio de Chaparro *et al.* (2015).

El primer código a desarrollar en esta dimensión es *Distribuir el tiempo en el aula*, para lograr los objetivos esperados.

De acuerdo a las entrevistas realizadas a los Directores y que fueron analizadas, las escuelas de alto residuo distribuyen el tiempo en el aula para lograr los objetivos esperados en 22% (Ver Figura 4).

En las escuelas de bajo residuo no se tuvo ninguna característica que se pudiera registrar, eso no quiere decir que no se realice, sino que no fue reportado por ninguno de los Directores entrevistados de esas escuelas.

El comentario del entrevistado 18, corresponde a un Director de escuela de alto residuo, que comentó “es abierto completamente, el alumno debe de dominar ciertas competencias al terminar la semana”.

Considerar el uso eficiente del tiempo en las diferentes secuencias didácticas. Como se puede ver en la Figura 4 no se registró ninguna frecuencia en este rubro.

Cumplir con los horarios establecidos. Lo reportan 68% de los Directores entrevistados, más o menos con el mismo porcentaje en las escuelas de alto y bajo residuo (Ver Figura 4).

Los comentarios a este respecto: según el entrevistado 10, que corresponde a un Director de escuela de alto residuo” siempre se está vigilando eso, que se cumpla con el horario”; y la entrevista con clave 17 que corresponde a un Director de escuela de bajo residuo, mencionó “que el maestro esté en clase, que todo el tiempo se dedique a estar dando clases, a atender alumnos, etc.”.

4.3 Estrategias de Enseñanza

A este respecto, cuando se tuvo el resultado de la taxonomía con las frecuencias anotadas, fue sorprendente ver que muchas categorías no fueron comentados por los directores entrevistados, los códigos que componen este apartado, son esenciales para el trabajo de investigación que aquí se presenta, y llama la atención que no tuvieron ninguna mención (Ver Apéndice 3).

Esta dimensión consta de cuatro categorías, donde en cada una se indican los códigos que las componen y las gráficas correspondientes, así como los comentarios emitidos por los Directores de las escuelas de alto y bajo residuo, motivo de este estudio.

4.3.1. Seleccionar una metodología didáctica coherente y significativa

Esta categoría está integrada por los siguientes códigos: Buscar el método adecuado para despertar el interés de los alumnos; Identificar como facilitar y estimular el aprendizaje con el fin de lograr un determinado objetivo; Explicar cómo se realizará el trabajo y ayudar a hacerlo en caso de que sea necesario, *Indicar cada una de las actividades que desarrollarán los estudiantes por medio de una secuencia instructiva*; Dirigirse a los estudiantes con un lenguaje claro, que sea comprensible y a nivel de los estudiantes; Integrando contenidos de diferentes asignaturas que atienden una problemática específica y se obtuvieron los siguientes resultados (Ver Figura 5):

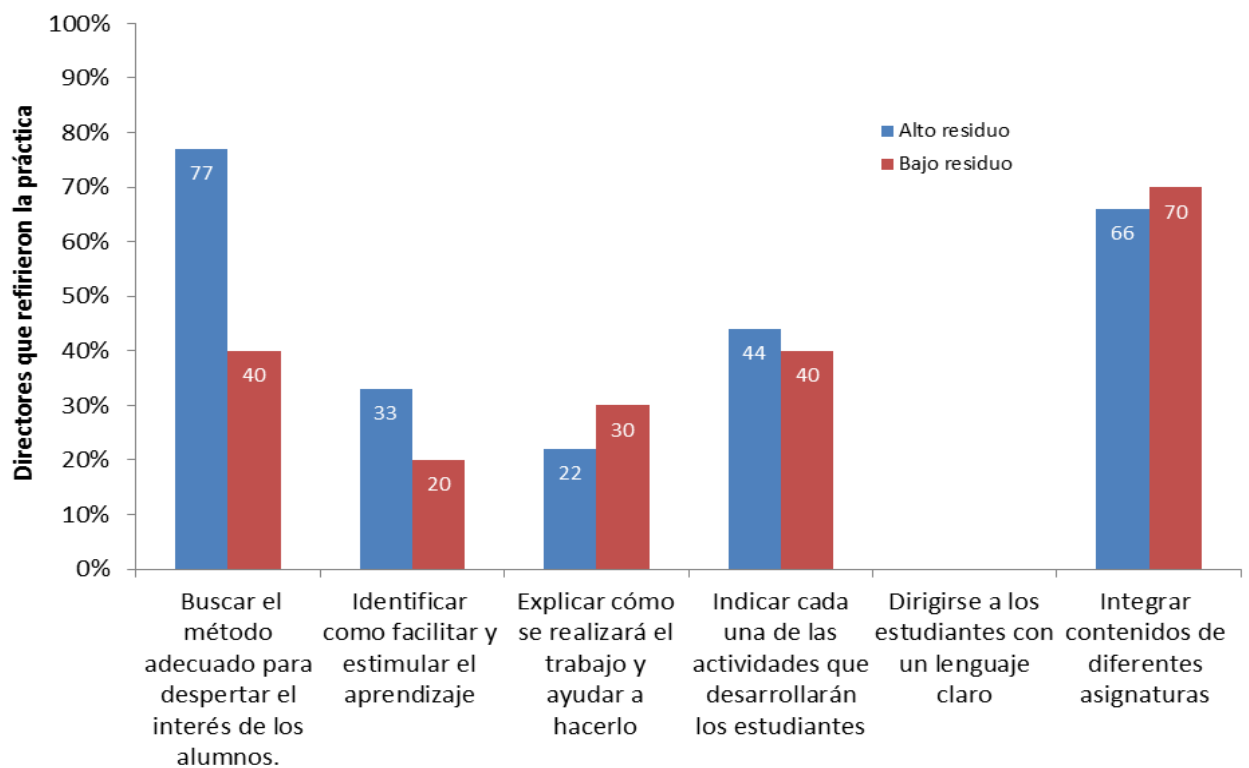


Figura 5. Seleccionar una metodología didáctica coherente y significativa.

Fuente: Elaboración propia con información de la base de datos generada en el estudio de Chaparro *et al.*, (2015).

Cuando se les pregunta a los Directores sobre *Buscar el método adecuado para despertar el interés de los alumnos*, los resultados indicaron que 77% de las escuelas de alto residuo lo realizan, mientras que las escuelas de bajo residuo lo hacen en 40% (Ver Figura 5). Como ejemplo, tenemos los siguientes comentarios del entrevistado 2, Director de una escuela de alto residuo que comenta “que se apliquen técnicas diferentes con ese alumno” y el entrevistado 8, que es Director de una escuela de bajo residuo, mencionó “al muchacho se le va dando libertad de que quiere aprender, se le enseña a trabajar con cierta metodología”.

En el código: *Identificar como facilitar y estimular el aprendizaje con el fin de lograr un determinado objetivo*, se tiene como resultado de acuerdo a las entrevistas de los Directores que 33% en escuelas de alto residuo lo realizan, mientras que en las de bajo residuo lo refieren 20% (Ver Figura 5). La opinión del entrevistado 19, Director de escuela de alto residuo fue “involucrando a los alumnos en eventos donde participen”.

El código *Explicar cómo se realizará el trabajo y ayudar a hacerlo en caso de que sea necesario*, se tuvieron resultados de acuerdo a la opinión de los Directores de 22% en escuelas de alto residuo y por otra parte 30% en escuelas de bajo residuo, lo que demuestra que en las escuelas de bajo residuo se identifica más esta acción (Ver Figura 5). Por parte de los Directores el entrevistado 18 que es Director de una escuela de alto residuo comentó “manejar diferentes maneras para poder ayudar a que los alumnos adquieran conocimiento”, mientras que el entrevistado 3, Director de otra escuela de alto residuo dijo “se realiza de acuerdo a la planeación”.

Indicar cada una de las actividades que desarrollarán los estudiantes por medio de una secuencia instructiva, tuvo como resultado que lo mencionaran 44% de los Directores de escuelas de alto residuo en comparación con 40% de los Directores de las escuelas de bajo residuo (Ver Figura 5).

Los comentarios de los Directores de escuelas de alto residuo 5 y 3 respectivamente fueron: “cumplimos con las actividades principales plasmadas en el plan de trabajo”; “las tengo programadas con un inicio, un desarrollo y un cierre”.

Donde no se tuvo ningún comentario, fue en el código referente a *Dirigirse a los estudiantes con un lenguaje claro, que sea comprensible y a nivel de los estudiantes*; lo que no significa que no se realice, simplemente no fue referido por ninguno de los Directores entrevistados.

Las escuelas de alto residuo con 66% en comparación de 70% en las escuelas de bajo residuo atienden la transversalidad *Integrando contenidos de diferentes asignaturas que atienden una problemática específica* según la opinión de los Directores entrevistados (Ver Figura 5).

Los comentarios a este respecto fueron: “la transversalidad que nos piden que muchas veces queremos que encuadre” dijo el entrevistado 5, quien es Director de una escuela de alto residuo, mientras que el entrevistado 8 es Director de una escuela de bajo residuo y comentó “hay una transversalidad, las materias se complementan”.

De acuerdo a la figura anterior, y lo referido por los Directores en las entrevistas, en las escuelas de alto residuo se da con mayor frecuencia: *Buscar el*

método adecuado para despertar el interés del alumno, de igual manera, Identificar como facilitar el aprendizaje e Indicar cada una de las actividades que desarrollarán los estudiantes.

En las escuelas de bajo residuo, de acuerdo a lo mencionado por los Directores, los profesores *Explican cómo se realizará el trabajo y Ayudan a hacerlo*, además es referido con mayor frecuencia el *Integrar contenidos de diferentes asignaturas*, haciendo el comparativo entre estos dos grupos de escuelas.

El indicador que llama la atención en este apartado es el de *Dirigirse a los estudiantes con un lenguaje claro*, que no tuvo ninguna mención por parte de los Directores.

4.3.2. Favorecer el uso de conocimientos prácticos y útiles

Esta categoría particular, está integrada por los siguientes códigos: Establecer conocimientos precisos y comprensibles para el estudiante; Aplicar los conocimientos; Utilizar lo aprendido en su vida cotidiana y académica; Generar preguntas problematizadoras que permitan lograr las competencias establecidas.

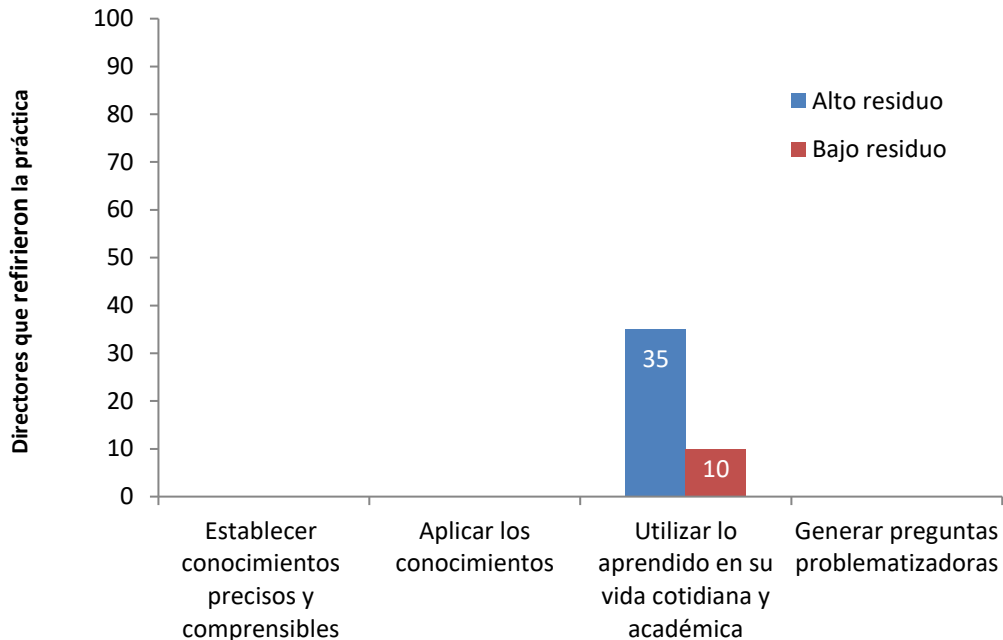


Figura 6. Favorecer el uso de conocimientos prácticos y útiles.

Fuente: Elaboración propia con información de la base de datos generada en el estudio de Chaparro *et al.*, (2015).

Con respecto a *Favorecer el uso de conocimientos prácticos y útiles*, no se tuvo ningún comentario sobre los códigos: *Establecer conocimientos precisos y comprensibles para el estudiante; Aplicar los conocimientos; Generar preguntas problematizadoras que permitan lograr las competencias establecidas.*

Solo 35% de Directores de escuelas de alto residuo, así como 10% de Directores de escuelas de bajo residuo se refiere a, *Utilizar lo aprendido siendo de interés en su vida académica y cotidiana* (Ver Figura 6).

En las entrevistas realizadas a Directores, se tienen dos opiniones de Directores de escuelas de alto residuo, la primera es del entrevistado 5 que dice

“mejor te pongo lo que vas a ver en tu vida práctica” y el entrevistado 2 comentó “aplicar los conocimientos adquiridos de manera práctica”.

4.3.3. Propiciar motivación

Esta categoría particular está integrada por los siguientes códigos: Promover el desarrollo intelectual del estudiante; Estimular el desarrollo emocional dónde los estudiantes se involucren; Establecer altas expectativas de rendimiento de sus estudiantes y Facilitar y estimular el aprendizaje, los resultados se muestran en la (Figura 7):



Figura 7. Propiciar motivación.

Fuente: Elaboración propia con información de la base de datos generada en el estudio de Chaparro *et al.*, (2015).

Promover el desarrollo intelectual del estudiante. No tuvo ningún comentario de los Directores entrevistados en esta investigación.

Estimular el desarrollo emocional dónde los estudiantes se involucren, en este elemento se tuvieron resultados muy similares a partir de la opinión de los Directores, 22% en escuelas de alto residuo y 20% en escuelas de bajo residuo (Ver Figura 7).

El comentario del entrevistado 5 que corresponde a un Director de escuela de alto residuo fue “otra forma de motivación es que les ponen promedios en el cuadro de honor”, mientras que, el otro comentario que emitió el entrevistado 14, Director de escuela de bajo residuo consideró “que puedan sentir la confianza que hay un adulto aquí, que está para cobijarlos”.

Establecer altas expectativas de rendimiento de sus estudiantes. Se tuvieron como resultado de las opiniones de Directores 33% en escuelas de alto residuo y 10% en escuelas de bajo residuo (Ver Figura 7).

El comentario del entrevistado 10, que corresponde al Director de escuela catalogada como de alto residuo es el siguiente “es necesario que tengan un proyecto de vida, me gustaría verlos como profesionistas”, por otro lado el entrevistado 14 que corresponde a un Director de escuela de bajo residuo comentó “me gustaría verlos desarrollando estrategias de mejora”.

Facilitar y estimular el aprendizaje. En este código se dieron valores muy similares en los dos tipos de escuelas, de acuerdo a la opinión de los

Directores, las escuelas de alto residuo tienen un 11% y las de bajo residuo un 10% (Ver Figura 7).

El Director de una escuela de bajo residuo identificado como entrevistado 4 comentó, “hay que estarlos motivando al momento, si terminan en menos tiempo, es un punto de participación”, por otro lado, el Director de una escuela de alto residuo, identificado como entrevistado 5 comentó, que en su escuela están implementando una manera de estudiar, dónde todos los alumnos estudian un tema y se genera una “confrontación académica, dónde el mismo grupo apoya una postura determinada con argumentos”.

Si se analiza la Figura 7, se aprecia que los índices son muy bajos en todos los códigos establecidos, el *Promover el desarrollo intelectual del estudiante no se menciona*; *Estimular el desarrollo emocional* solo es referido por 22% de los Directores de escuelas de alto residuo y 20% de escuelas de bajo residuo; en las escuelas de alto residuo se establecen *Altas expectativas de rendimiento de sus estudiantes* con 33% de las menciones de sus Directores, mientras que en las de bajo residuo solo 10% lo mencionó, en igual cantidad para ambos grupos *Facilitar y estimular el aprendizaje*.

4.3.4. Generación de actividades al trabajo en equipo

Esta categoría particular está integrada por los siguientes códigos: *Agrupar alumnos para fomentar relaciones*; *Realizar agrupamientos heterogéneos*; *Generar actividades de incorporación para estudiantes que tienen diferentes capacidades que redunden en su beneficio y se genere la inclusión en el grupo*.

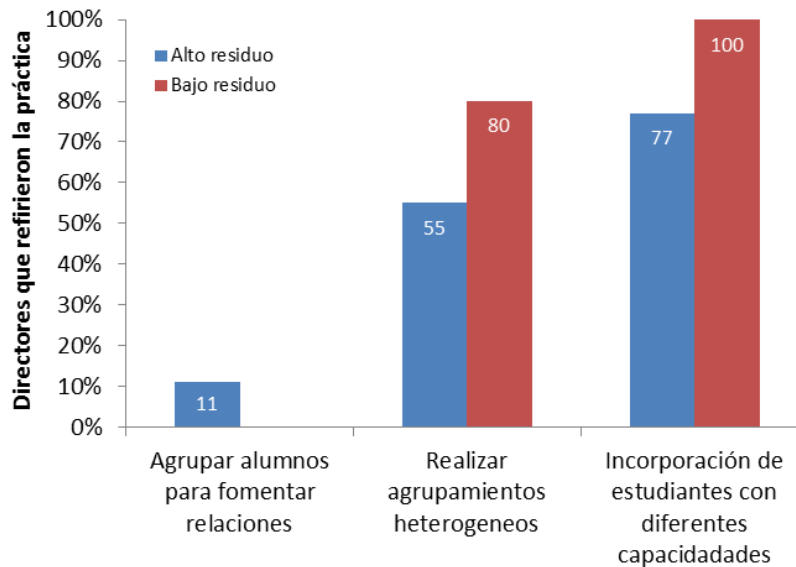


Figura 8. Generación de actividades al trabajo en equipo.

Fuente: Elaboración propia con información de la base de datos generada en el estudio de Chaparro *et al.*, (2015).

Agrupar alumnos para fomentar relaciones. Las respuestas de este código corresponden a Directores de escuelas de alto residuo en un 20% (Ver Figura 8). La opinión del entrevistado 5 que corresponde a un Director de escuela de alto residuo fue “se busca integrarlos, porque a veces esos jóvenes son rechazados por los demás”

Realizar agrupamientos heterogéneos. En este código, los resultados fueron superados por las escuelas de bajo residuo con 80%, las de alto residuo obtuvieron un 56% de respuestas (Ver Figura 9), además se tienen comentarios de un Director de escuela catalogada como de alto residuo e identificado como entrevistado 10 “los grupos son por apellidos, nada más” y por otro lado el entrevistado 13, quien es director de una escuela de bajo residuo y comentó “los agrupamientos se realizan por género y cantidad de alumnos”.

Generar actividades de incorporación para estudiantes que tienen diferentes capacidades que redunden en su beneficio y se genere la inclusión en el grupo.

Los resultados obtenidos en este código fueron de acuerdo a la opinión de los Directores 100% en las escuelas catalogadas como de bajo residuo y 78% en las de alto residuo (Ver Figura 8).

Los comentarios que se recuperaron en este aspecto es de dos Directores de escuelas de alto residuo, clasificados como entrevistados 14 y 15 respectivamente que comentaron “si tenemos niñitos con problemitas físicos, tenemos rampas para todas las aulas” y “tuvimos dos alumnos sumamente brillantes y se les daba contenido adicional”.

4.4. Actividades de apoyo

4.4.1. Implicación familiar y participación de los padres

Esta categoría está integrada por dos códigos: Involucrar a los padres en el desempeño académico de los estudiantes con el fin de que desarrollen actividades programadas por los docentes e Incorporar a los padres en el seguimiento a los hábitos de estudio bajo su supervisión.

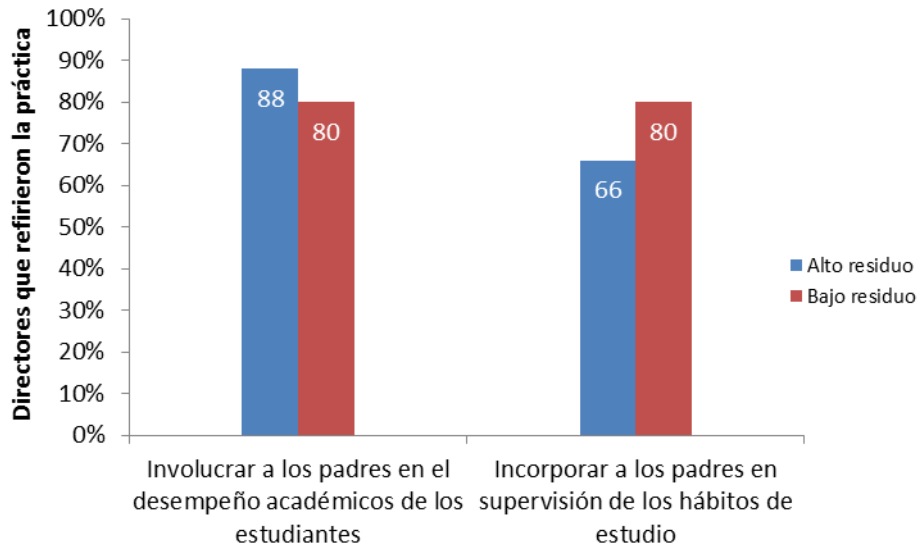


Figura 9. Implicación familiar y participación de los padres.

Fuente: Elaboración propia con información de la base de datos generada en el estudio de Chaparro *et al.*, (2015).

Involucrar a los padres en el desempeño académico de los estudiantes con el fin de que desarrollen actividades programadas por los docentes. A este respecto, se tuvieron como resultado de las entrevistas que 90% de los Directores de escuelas de alto residuo refieren que los padres se involucran y los Directores de escuelas de bajo residuo lo mencionaron en 80% de los casos (Ver Figura 9).

El siguiente comentario fue emitido por el Director de escuela de bajo residuo identificado como entrevistado 9, “es importante que los padres de familia estén cerca de sus hijos y hacerlos venir, que vengan y que se involucren ellos también en las actividades propias de cada una de las materias”.

Por otro lado, un Director identificado como entrevistado 4, que también corresponde a una escuela de bajo residuo dijo “se empezó a hablar con los

padres de familia, a decirles en que estaban mal los muchachos y se vieron resultados favorables”.

Incorporar a los padres en el seguimiento a los hábitos de estudio bajo su supervisión. Los resultados obtenidos en las entrevistas a Directivos, dejan ver la importancia que les dan los padres de las escuelas de bajo residuo al seguimiento de hábitos de estudio de sus hijos con 80% de las menciones, mientras que los padres de familia de las escuelas de alto residuo, fueron mencionados en 67% de los casos (Ver figura 9).

El entrevistado 7, identificado como Director de escuela de alto residuo comentó “si se manda llamar a los padres de familia, están al pendiente en cuánto a trabajo del estudiante, a su asistencia diaria a clases, y ver si ya logró el aprendizaje”; el otro Director entrevistado, identificado como 13, corresponde a una escuela secundaria de bajo residuo y comentó “es importante en esta escuela tener contacto con los padres de familia, que sepan cuál es su trabajo colaborativo, lo que beneficia al estudiante”.

4.4.2. Tutorías académicas

Esta categoría consta de dos códigos: *Implementar los diferentes modelos de tutorías y apoyos académicos para que el estudiante logre aprobar su curso* y *Proponer diferentes actividades remediales*, los cuales tuvieron los resultados que se presentan en la siguiente figura:

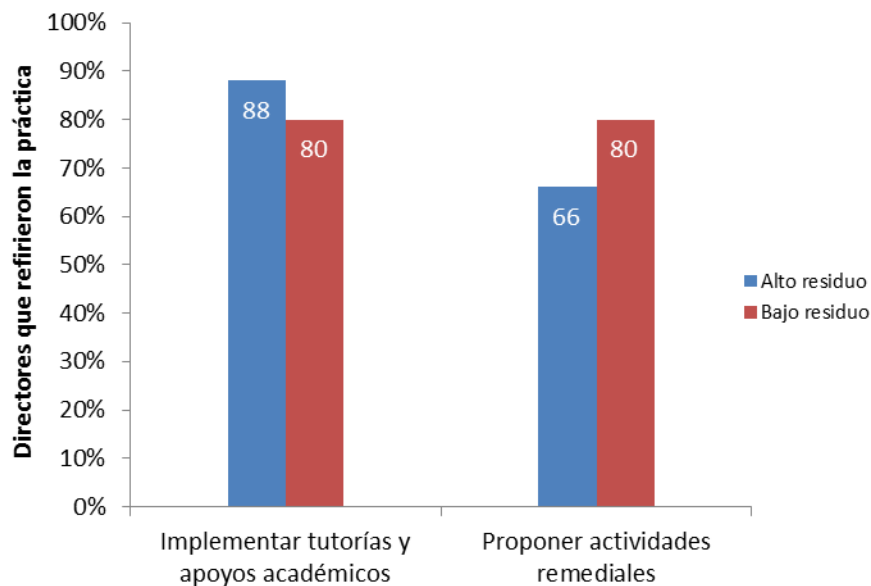


Figura 10. Tutorías académicas.

Fuente: Elaboración propia con información de la base de datos generada en el estudio de Chaparro *et al.*, (2015).

Implementar los diferentes modelos de tutorías y apoyos académicos para que el estudiante logre aprobar su curso. Los resultados obtenidos en las entrevistas realizadas a Directores indican que 89% de las escuelas de alto residuo implementan modelos de tutoría, así como 80% de las escuelas de bajo residuo (Ver figura 10).

De los Directores entrevistados se recopilaron los siguientes comentarios: que corresponden al entrevistado 3, quien es Director de una escuela de alto residuo “implementamos un programa de asesorías gratis a los jóvenes” y la opinión de otro Director, identificado como entrevistado 14, quien dirige una escuela de bajo residuo, comentó que atiende esa problemática “trayendo tutores para que tengan clases de recuperación por las tardes”.

Proponer diferentes actividades remediales. A este respecto 67% de los Directores de escuelas de alto residuo contestaron que proponen actividades remediales, mientras que 80% los Directores de escuelas catalogadas como de bajo residuo también lo hacen (Ver Figura 10).

El comentario del entrevistado 14 que se refiere a un Director de escuela de bajo residuo es “tenemos un taller de tareas durante el receso, que hace las veces de tutoría académica”. El entrevistado 17, quien es Director de una escuela de bajo residuo comentó “hemos venido trabajando con la normatividad mínima de seis puntos (*sic*) para disminuir el número de reprobados”.

4.5. Materiales de enseñanza.

4.5.1 Uso de Medios didácticos

Para que los métodos de enseñanza generen calidad y eficiencia, es necesario utilizar adecuadamente los procedimientos o materiales que permitan que el estudiante asimile de manera integral, lo que el docente tiene planeado, para lo que se tienen contemplados los siguientes códigos a identificar: *Usar el material audiovisual en apoyo a la exposición de temas; Implementar el uso de rotafolio, franelógrafo, maquetas, elementos gráficos; Fabricar recursos didácticos con*

materiales de desecho o que tengan en casa los estudiantes; *Elaborar material didáctico adicional para la clase*; Usar y aprovechar los materiales adaptados y diversificados y *Utilizar libros y textos para consultas o búsqueda para fortalecer la clase*.

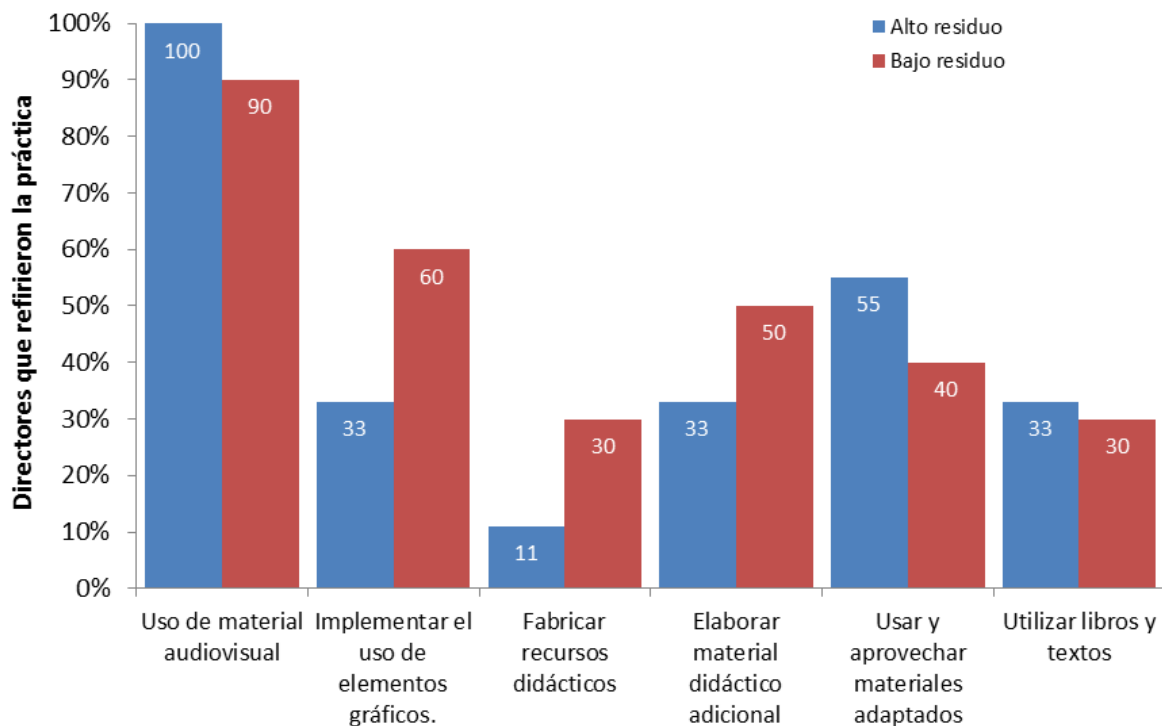


Figura 11. Uso de medios didácticos.

Fuente: Elaboración propia con información de la base de datos generada en el estudio de Chaparro *et al.*, (2015).

Usar el material audiovisual en apoyo a la exposición de temas. A este respecto, y de acuerdo con la opinión de los Directores entrevistados, el uso de material audiovisual está siendo utilizado por los dos grupos de escuelas: 100% en las escuelas de alto residuo y 90% en las catalogadas de bajo residuo (Ver figura 11).

Los comentarios que se tienen de los Directores entrevistados son: “hay algunas actividades donde utilizan *ipad*, hacen exposiciones, o un video que filman rapidísimo y en ese momento lo proyectan en la pantalla” dijo el entrevistado 3, Director de una escuela catalogada como de alto residuo, mientras que el entrevistado 13, que es Director de una escuela clasificada como de bajo residuo, comentó: “me traen cocida (sic), los de primero quieren que les preste el cañón”.

Implementar el uso de rotafolio, franelógrafo, maquetas, elementos gráficos.

Este elemento es utilizado en (60%) de las escuelas catalogadas como de bajo residuo de acuerdo a la opinión de los Directores (Ver Figura 11). El entrevistado 15, que corresponde a este grupo, mencionó: “usan maquetas, mapas, materiales que ellos ya traen, lonas, láminas y mapas mentales”; mientras que 33% de los Directores entrevistados de las escuelas de alto residuo manifestaron que lo utilizan en los docentes a su cargo (Ver Figura 11). El entrevistado 10, que es Director de una escuela catalogada en este grupo, mencionó: “utilizan cartulinas, folletos, trípticos, maquetas”, al referirse a este código.

Fabricar recursos didácticos con materiales de desecho o que tengan en casa los estudiantes. Los resultados de este código de acuerdo a la opinión de los Directores en las escuelas catalogadas como de alto residuo fue 11%, mientras que en las de bajo residuo se identificó en 30% (Ver Figura 11).

El comentario del entrevistado 10, Director de escuela clasificada como de alto residuo fue “para un niño ciego la maestra elabora material en alto y bajo relieve, con pedacitos de papel sanitario”.

Elaborar material didáctico adicional para la clase. En este código se tiene como resultado de la investigación y de acuerdo a la opinión de los Directores que las escuelas de alto residuo lo realizan en 30% de los casos, mientras que en las escuelas catalogadas como de bajo residuo lo manifiestan en 50% (Ver Figura 11).

Los comentarios referidos por los entrevistados 12 y 4 respectivamente que corresponden a Directores de escuelas de bajo residuo fueron “los docentes realizan su elaboración de material didáctico que ellos utilizarán”; “algunos recursos para la elaboración de su material están aquí otros los traen ellos”.

Usar y aprovechar los materiales adaptados y diversificados. Este código tuvo como resultado que 55% de las escuelas de alto residuo lo contempla; así como 40% de las escuelas clasificadas como de bajo residuo (Ver Figura 11).

El comentario del entrevistado 10 que corresponde a un Director de escuela clasificada como de alto residuo, comentó “el maestro le adecuó al balón una campanita, para que un niño débil visual pudiera jugar futbol con sus compañeros”; mientras que el entrevistado 4, quien es Director de una escuela de bajo residuo dijo “utilizan colores, fon, tijeras, todo lo que la materia requiera”.

Utilizar libros y textos para consultas o búsqueda para fortalecer la clase. Los resultados de este código de acuerdo a la opinión de los Directores fueron que se utilizan en 33% de las escuelas de alto residuo y 30% en escuelas clasificadas como de bajo residuo (Ver Figura 11).

El comentario del entrevistado 12, Director de una escuela catalogada como de bajo residuo fue: “los papás participan leyendo en los libros de texto al grupo y una vez participó una persona galardonada en España”; por otro lado, el entrevistado 4 quien es Director de otra escuela de bajo residuo comentó: “en secundaria es un privilegio que uno pueda seleccionar el libro de texto a utilizar”

4.5.2 Medios tecnológicos y uso de Tecnologías de Información y Comunicación.

Esta categoría está integrada por los siguientes códigos: *Generar comunicación en ambos sentidos, profesor-alumnos utilizando los medios tecnológicos a su alcance; Usar los medios de expresión para la creación de materiales; Usar tabletas y celulares para procesar la información; Usar el internet como fuente de información; Usar las aplicaciones tecnológicas como recurso de aprendizaje interactivo; Usar las Tecnologías de Información y Comunicación como instrumento cognitivo*; los resultados se muestran en la figura 12.

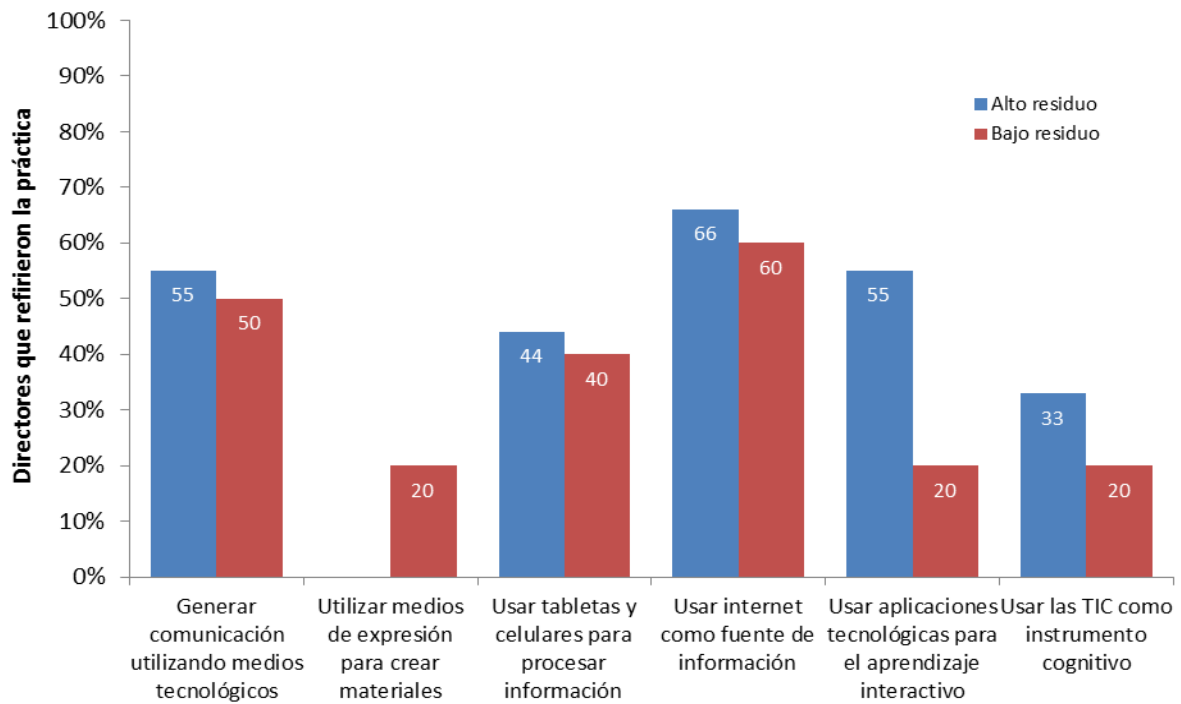


Figura 12. Medios tecnológicos y uso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación.

Fuente: Elaboración propia con información de la base de datos generada en el estudio de Chaparro *et al.*, (2015).

Generar comunicación en ambos sentidos, profesor-alumnos utilizando los medios tecnológicos a su alcance. Los resultados referidos a este código en las entrevistas realizadas a los Directores de escuelas secundarias clasificadas como de alto residuo fue 55% y en las de bajo residuo 50% (Ver Figura 12).

A comentarios específicos sobre este tema el entrevistado 7, Director de una escuela clasificada como de alto residuo, comentó: “algunos maestros las usan para tener comunicación con sus alumnos”; por otro lado, el entrevistado 9, que corresponde a un Director de una escuela que se catalogó como de bajo residuo, dijo: “ahora en el consejo técnico invitamos a los maestros a que platicuen con sus alumnos para que aprendan a convivir”.

Usar los medios de expresión para la creación de materiales. En las entrevistas de los Directores de escuelas de alto residuo no se tuvieron datos que pudieran identificar este código, los Directores de las escuelas clasificadas como de bajo residuo lo mencionan en 20% de las entrevistas (Ver Figura 12).

Los comentarios son de los entrevistados 11 y 12, Directores del grupo de escuelas de bajo residuo dijeron “están usando materiales didácticos más modernos, además la pintura que está haciendo el profesor...los murales, andan encantados”; “se hace un periódico mural y se invita a la comunidad (delegado, inspector, padres de familia)”.

Usar tabletas y celulares para procesar la información. Los resultados que se obtuvieron de las entrevistas a Directores son 44% en escuelas clasificadas como de alto residuo y 40% en las escuelas catalogadas como de bajo residuo (ver Figura 12).

El comentario del entrevistado 7, Director de una escuela clasificada como de alto residuo, fue: “se tiene una *lap-top* para cada alumno”, mientras que el entrevistado 9, Director de una escuela catalogada como de bajo residuo, mencionó: “tenemos 10 *lap-top* para los maestros”.

Usar el internet como fuente de información. En las entrevistas a Directores de escuelas secundarias se observó que 66% de las escuelas clasificadas como de alto residuo usan el Internet como fuente de información, mientras eso sucede en 60% de las de bajo residuo (Ver Figura 12).

De los Directores entrevistados y clasificados como 2 y 10, respectivamente, comentaron “si es necesario subir sus tareas a las páginas de internet” y “nuestra prioridad es el pago del internet por el uso que le damos”, cabe hacer mención que estos Directores corresponden a escuelas catalogadas como de alto residuo.

Usar las aplicaciones tecnológicas como recurso de aprendizaje interactivo.

A ese respecto, 55% de los Directores entrevistados de escuelas clasificadas como de alto residuo comentaron que usan las aplicaciones tecnológicas para el aprendizaje interactivo; en contraste, los Directores de las escuelas clasificadas como de bajo residuo solo lo mencionaron 20% (Ver Figura 12).

A comentarios específicos de los entrevistados 7 y 5 respectivamente, Directores de escuelas clasificadas como de alto residuo dijeron “en los sistemas enciclomedia, el sistema ya viene con un programa para inglés, matemáticas y español”; “vía correo electrónico, los maestros deben enviar los miércoles su avance con sus alumnos y nosotros apoyamos para que no se desgaste”.

Usar las Tecnologías de Información y Comunicación como instrumento cognitivo. Los resultados obtenidos en este elemento y de acuerdo a la opinión de los Directores fueron que 33% en escuelas clasificadas como de alto residuo utilizan las TIC como instrumento cognitivo, mientras que solo 20% de las de bajo residuo lo usan de esa manera (ver Figura 12).

El entrevistado 7, Director de una escuela de alto residuo, comentó: “aplicar el uso de las TIC, puede ser una estrategia que usan los docentes para el proceso cognitivo”.

4.5.3. Actividades diversas para fomentar el aprendizaje

Esta categoría está integrada por los siguientes códigos: *Realizar actividades físicas y deportivas en la enseñanza; Programar eventos cívicos y culturales; Promover visitas de campo y salidas recreativas; además de Apoyar de manera altruista a grupos vulnerables.*

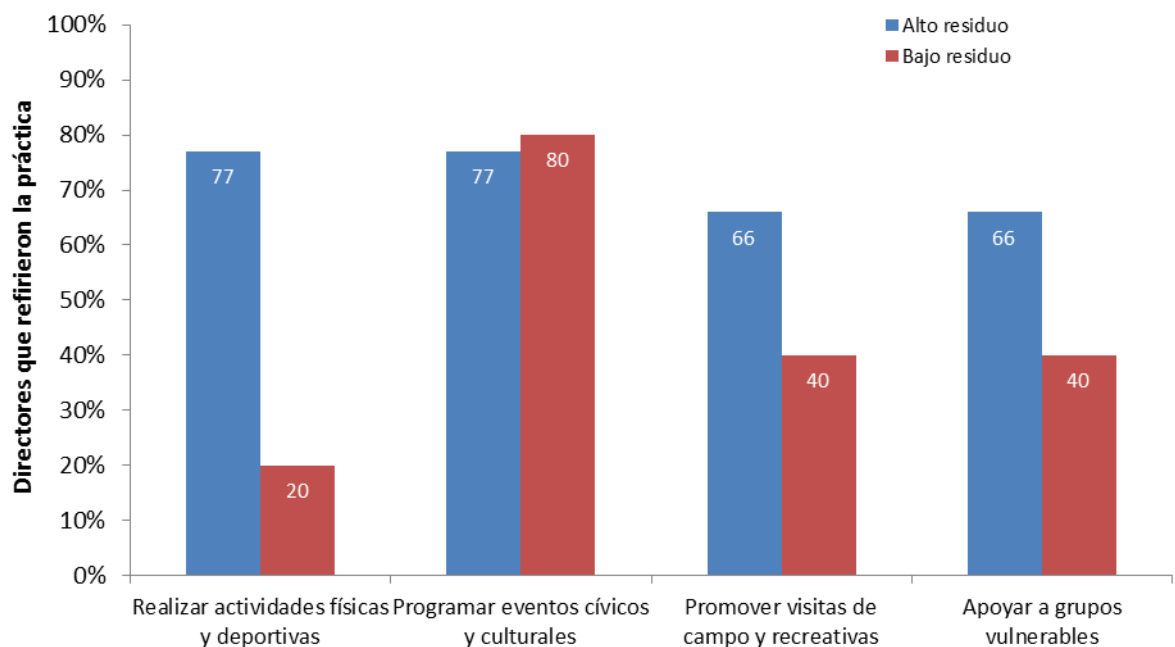


Figura 13. Actividades diversas para fomentar el aprendizaje.

Fuente: Elaboración propia con información de la base de datos generada en el estudio de Chaparro *et al.*, (2015).

Realizar actividades físicas y deportivas en la enseñanza. Es un código que integra este apartado de acuerdo con las entrevistas realizadas a Directores, 77%

en las escuelas clasificadas como de alto residuo lo realizan, mientras que solo 20% de las escuelas de bajo residuo lo llevan a cabo (Ver Figura 13).

Los comentarios expresados por los entrevistados 12 y 8, que son Directores de escuelas clasificadas como de bajo residuo, fueron: “es importante participar en el deporte que les beneficie, se tienen las Olimpiadas del deporte e intersecundarias” y “considero importante estas actividades, por eso me interesa la permanencia del maestro de danza”.

Programar eventos cívicos y culturales. Este código es frecuente en las escuelas clasificadas como de alto residuo (77%) de acuerdo a la opinión de los Directores y en las escuelas de bajo residuo lo presentan 80%, (Ver Figura 13).

El comentario del entrevistado 9, quien es Director de una escuela clasificada como de bajo residuo, fue: “en los lunes sociales, en los honores a la bandera, hay un espacio para los valores, incluso para ciertas experiencias de los alumnos”.

El Director de una escuela clasificada como de alto residuo e identificado como entrevistado 18, comentó: “en artísticas hacen dramatizaciones, danza, baile, etc...”

Promover visitas de campo y salidas recreativas. Este código es considerado de acuerdo a los Directores en 66% de las escuelas clasificadas como de alto residuo y, en contraparte, 40% de las escuelas clasificadas de bajo residuo lo realizan (Ver Figura 13).

El comentario del entrevistado 12, quien es Director de una escuela clasificada como de bajo residuo, fue: “por tres años no ha otorgado la casa de la cultura, paseos a los museos de San Diego de forma gratuita”; el entrevistado 16, Director de una escuela identificada como de alto residuo, comentó: “tenemos campamentos y paseos, acaban de ir a Six Flags”.

Apoyar de manera altruista a grupos vulnerables. Este código de acuerdo a la opinión de los Directores tiene 66% de frecuencia en las escuelas clasificadas como de alto residuo y 40% en las escuelas identificadas como de bajo residuo (Ver Figura 13).

Los comentarios de los entrevistados 5 y 16, quienes son Directores de escuelas clasificadas como de alto residuo comentaron “apoyamos a la comunidad en lo que nos piden, juntamos despensas, van a ir a un orfanatorio y a limpiar playas” y “me he organizado para ir a casas hogares y asilos”.

5. Discusión

La investigación que se presenta, tuvo como objetivo caracterizar las metodologías de enseñanza que los docentes utilizan en escuelas secundarias de alto y bajo residuo en Baja California desde la perspectiva de los Directores. Este apartado presenta la discusión de los resultados del estudio, las conclusiones, a las que se llegó con los hallazgos obtenidos identificando cada dimensión.

5.1 Diagnóstico inicial

Para identificar las fortalezas y debilidades de los estudiantes como grupo es preciso elaborar un diagnóstico inicial que permita realizar la planeación más adecuada de acuerdo al grupo a atender en específico. La elaboración de un diagnóstico inicial permite al docente considerar el contexto en el que se desenvuelven los alumnos y plasmar las tres etapas del desarrollo de la clase (Preiss et al., 2014).

El Diagnóstico inicial servirá de insumo para poder elaborar la Planeación, las Estrategias de enseñanza, las Actividades de apoyo y el Material de enseñanza que consideró el docente y que atienden las necesidades que identificó.

Es necesario tomar en cuenta las consideraciones que ya fueron planteadas en el Marco teórico, con el fin de generar condiciones en beneficio de

la práctica docente, así como aprendizaje de los estudiantes, además de identificar fortalezas y debilidades de los estudiantes como grupo (Fernández Batanero, 2013).

Los resultados obtenidos no demuestran una diferencia a favor de las escuelas eficaces, porque las escuelas de bajo residuo realizan esta actividad en mayor proporción respecto a las de alto residuo, pero no se ve reflejado su uso en beneficio de los estudiantes, puesto que queda clasificada la escuela precisamente como de bajo residuo; por otro lado en las escuelas de alto residuo no se realiza siempre el diagnóstico pero se tienen resultados que permiten clasificar a la escuela en esa categoría.

Se encontró de acuerdo a la percepción de los Directores, que aunque en la mayoría de las escuelas, cinco escuelas de alto y siete de bajo residuo, lo realizan los docentes, Fernández, (2013) refiere que es necesario acomodar y ajustar cuanto sea necesario la enseñanza y aprendizaje a todos los alumnos, como un requerimiento para una educación de calidad.

5.2 Planeación

Es la organización del proceso enseñanza-aprendizaje con el objetivo de que los alumnos adquieran conocimientos, habilidades y actitudes, considerando elementos metodológicos que le pueden ser útiles para llevar a buen fin su clase.

Se corroboró en este estudio, que el total de los planteles investigados realizan una planeación académica de acuerdo con la propuesta curricular de educación básica establecida; en esos planteles es supervisada por los coordinadores, subdirectores o los propios directores, quienes por semana,

quincena o mensualmente aseguran su cumplimiento de diferentes formas. En algunas ocasiones se realiza entrando a una clase de manera espontánea, o bien, solicitando a los alumnos cuaderno o carpeta de evidencias.

En éste rubro, Murillo (2013); Penalva, Hernández y Guerrero (2013); Vázquez, Cordero y Leyva (2014) y Villalta y Martinic (2013), plantean la importancia de planear de acuerdo con la propuesta curricular, además de *realizar actividades variadas, participativas y activas*, lo que se detectó que realizan en cinco planteles catalogados como de alto residuo y otros cinco de bajo residuo. De la planeación *Se establecen contenidos para trabajar por sesión o bloque*, a lo que responden nueve escuelas de alto residuo y siete de bajo; solo cinco entrevistados comentaron que *realizan tareas en el salón de clases* tres de alto y dos de bajo residuo y en nueve planteles *definen tareas para la casa*, cinco de alto y cuatro de bajo residuo.

Respecto a la evaluación constante, Villalva y Martinic (2013), Preiss (2014) y Murillo e Hidalgo (2014) *delimitan los criterios considerados por evaluar*, lo que se realiza en dieciocho planteles educativos, nueve de alto y nueve de bajo residuo.

Los siguientes elementos: *se indica la evaluación formal con un número; llevan un seguimiento y control de los estudiantes y utilizan diferentes estrategias de evaluación como rúbricas, estadísticas, listas, etc.*, lo realizan en doce planteles, seis de alto y seis de bajo residuo.

Los autores mencionados indican la relevancia de *valorar lo informal a través del día, según la percepción del docente*, y lo realizan dos escuelas de las denominadas de alto residuo y cinco de bajo residuo, que de acuerdo a la población estudiada es baja la consideración, sobre todo en las escuelas denominadas de alto residuo.

Doce planteles *evalúan el proceso que se lleva a cabo generando resultado de las diferentes actividades que llevan a cabo*, de ellos siete son de alto y cinco de bajo residuo.

Shepard (2006) plantea que los maestros tratan de ser justos, consideran el esfuerzo y capacidad, así como las mediciones de rendimiento, pruebas de lápiz y papel y otras actividades escritas que constituyen una porción mayor de la calificación.

El uso eficiente del tiempo permite *distribuir el tiempo en el aula* [Murillo y Martínez-Garrido (2015), Román (2008), Henao (2002)] y de acuerdo con las entrevistas, solo dos planteles de alto residuo lo realizan, encontrando disparidad respecto a la planeación ya que el tiempo está considerado en ellas. Una escuela de alto residuo considera el uso en las diferentes secuencias didácticas; y trece planteles cumplen con los *horarios establecidos*, seis de alto y siete de bajo residuo.

5.3 Estrategias de enseñanza

La metodología con la que se impartirá la clase se realizará a partir del diagnóstico detectado, buscando el método adecuado para involucrar, motivar y despertar el

interés de los estudiantes, identificando la manera de facilitar y estimular el aprendizaje con el fin de lograr un determinado objetivo y ésta debe estar contemplada en la planeación.

El docente debe explicar cómo se realiza el trabajo y en caso de ser necesario ayudar a los estudiantes a hacerlo, debe contener una secuencia instructiva que explique cada una de las actividades que desarrollarán los estudiantes (Villalta y Martinic 2013).

La necesidad de que *el método se adecúe a las características del estudiante* es importante para que éste *se apropie de los métodos y objetivos planteados* Herrán (2008); en este rubro se tiene que en siete escuelas catalogadas como de alto residuo además de cuatro escuelas de bajo residuo lo realizan sus docentes.

La acción específica *identificar cómo facilitar y estimular el aprendizaje con el fin de lograr un determinado objetivo* la realizan en cinco escuelas, tres de alto residuo y dos de bajo residuo.

Cuando se les pregunta si los docentes *explican cómo se realizará el trabajo y ayudan a hacerlo en caso de que sea necesario* manifiestan que sí cinco Directores, dos de escuelas de alto residuo y tres de las catalogadas como de bajo residuo, además, cuatro escuelas de alto residuo indican *las actividades que realizarán los alumnos por medio de una secuencia instructiva*.

En ninguna de las entrevistas los directivos comentaron algo sobre *dirigirse a los estudiantes con un lenguaje claro, comprensible y a su nivel*.

A un elemento que se le dio importancia en seis escuelas de alto y a siete de bajo residuo es a la transversalidad como un concepto de *integrar contenidos de diferentes asignaturas que atienden una problemática específica*, donde el profesor debe proporcionar oportunidades para poner en práctica los nuevos conocimientos y comprobar la utilidad y el interés de lo aprendido construyendo conocimientos útiles y pertinentes que desarrollen habilidades y estrategias para aprender a aprender, utilizando esos conocimientos de manera transversal (Díaz-Barriga, 2010).

Con respecto a la estrategia de favorecer conocimientos prácticos y útiles Martínez-Garrido (2015) y el Marco Chileno (2008) plantean la necesidad de promover el desarrollo intelectual del estudiante con conocimientos precisos y comprensibles; aplicar esos conocimientos; generar preguntas problematizadoras que permitan lograr las competencias establecidas a lo que no hubo respuesta de ningún director.

A la pregunta de *utilizar lo aprendido siendo de interés en su vida académica y cotidiana* se tuvieron cuatro respuestas tres de escuelas de alto y una de bajo residuo.

En la estrategia de propiciar motivación que plantean Bernal, Gutiérrez-Ibarrola (2015) y Martínez-Garrido (2015), no se tienen respuestas sobre promover el desarrollo intelectual. En *estimular el desarrollo emocional donde se involucren los estudiantes* se tienen tres respuestas de directores de planteles de bajo residuo y una de alto residuo.

Sobre *establecer expectativas de alto rendimiento de los estudiantes* los resultados que se tienen son: tres en escuelas de alto y una de bajo residuo y al aspecto de *facilitar y estimular el aprendizaje* se tuvieron dos afirmaciones una de escuela de alto y otra de bajo residuo.

En la generación de actividades al trabajo en equipo, Orozco (2013), Martínez-Garrido (2014), Castro-Morera, García-Medina Pedroza-Zúñiga, Caso Niebla, (2015) plantean *agrupar alumnos para fomentar las relaciones entre compañeros de grupo*, lo que tuvo una respuesta del Director de una escuela de alto residuo.

Al preguntar sobre si realizan *agrupamientos heterogéneos interactivos de estudiantes* se tuvieron cinco respuestas de Directores de escuelas de alto residuo y ocho de Directores de escuela de bajo residuo.

Cuando se plantea el *generar actividades de incorporación para estudiantes que tienen diferentes capacidades que redunden en su beneficio y genere la inclusión en el grupo* se tuvieron siete respuestas de directores de escuelas de alto residuo y diez de directores de escuelas de bajo residuo.

5.4. Actividades de apoyo

Existen diferentes autores que escriben sobre la asociación de la familia con el desempeño académico, como Lozano, 2009; Sánchez y Valdés, (2011, en Chaparro, González, Caso, 2016) y Medina (2010), de ahí que se considerara la *implicación familiar y participación de los padres de familia*, por lo que algunos

planteles los involucran en el desempeño académico de los estudiantes, con el fin de que desarrollen las actividades.

En dieciséis planteles del estudio realizado mencionan que involucran a los padres de familia, ocho planteles de los clasificados como de alto residuo y ocho de los de bajo residuo; catorce planteles de los considerados en esta investigación *incorporan a los padres en el seguimiento a los hábitos de estudio bajo su supervisión*, seis de alto residuo y ocho de bajo residuo.

Las tutorías académicas y los apoyos académicos se están implementando con el fin de que el estudiante logre aprobar su curso, teniendo como resultado que dieciséis planteles de este estudio lo llevan a cabo, ocho en escuelas de alto residuo y ocho en escuelas catalogadas como de bajo residuo; además que se *proponen diferentes actividades remediales por parte de los docentes*, entre las escuelas mencionadas tenemos seis en planteles clasificados como de alto residuo y ocho de bajo residuo.

5.5. Materiales de enseñanza

Para que los métodos de enseñanza generen calidad y eficiencia, es necesario utilizar adecuadamente los procedimientos o materiales que permitan que el estudiante asimile de manera integral lo que el docente tiene planeado [González Castro, (1986); Bruns y Luque, (2014); Preiss, (2014), Penalva, Hernández Guerrero, (2013) y Graells, (2013)].

En nueve planteles clasificados como de alto residuo y nueve de bajo residuo *usan el material audiovisual en apoyo a la exposición de temas*; en tres

planteles de alto residuo y seis de bajo residuo utilizan *otro tipo de materiales como rotafolio, franelógrafo, maquetas, elementos gráficos como material de enseñanza*; en un plantel de alto residuo y tres de bajo residuo *fabrican recursos didácticos que usarán en clase con materiales de desecho que tienen en su casa los estudiantes*; en tres planteles de alto residuo y cinco de bajo residuo *elaboran material didáctico adicional para la clase*.

En cinco planteles clasificados como de alto residuo y cuatro de bajo residuo *usan y aprovechan materiales adaptados y diversificados, además de usar libros y textos para consultas o búsquedas para fortalecen la clase* en seis casos, tres de alto y tres de bajo residuo.

Los medios tecnológicos y el uso de las tecnologías de la información y comunicación buscan *generar comunicación en ambos sentidos profesor-alumno utilizando los medios tecnológicos a su alcance* y en este rubro diez planteles lo realizan siendo cinco de escuelas de alto y cinco de bajo residuo.

A pregunta expresa de si *usan los medios de expresión para crear materiales*, dos escuelas de bajo residuos comentaron que si lo hacen; el *uso de tabletas y celulares para procesar información* lo realizan por igual los planteles de alto y bajo residuo en cuatro unidades.

Lo que se está utilizando en gran medida es el *internet como fuente de información* en seis planteles de alto y seis de bajo residuo; en lo referente a usar las *aplicaciones tecnológicas como recurso para el aprendizaje interactivo*, siete planteles clasificados como de alto residuo, así como dos de bajo residuo lo

utilizan de esa manera; y el *uso de las tecnologías de la información y comunicación como instrumento cognitivo* se da en cinco planteles tres de alto residuo y dos de bajo residuo.

En los planteles realizan actividades diversas para fomentar el aprendizaje, entre ellas se tiene la *realización de actividades físicas y deportivas* y lo llevan a cabo en siete planteles clasificados como de alto residuo, así como dos de bajo residuo; otro elemento considerado como actividad para fomentar el aprendizaje es el *programar eventos cívicos y culturales* que realizan quince instituciones de las que fueron entrevistadas, y en específico siete de alto residuo y ocho de bajo residuo.

Se promueven visitas de campo y salidas recreativas en diez planteles seis de alto residuo y cuatro de bajo residuo; se les involucra también en el *apoyo altruista a grupos vulnerables*, teniendo como resultado que seis planteles de alto residuo y cuatro de bajo residuo lo realizan.

6. Conclusiones

6.1 Diagnóstico inicial

Con base en los resultados obtenidos desde la perspectiva del Director, se concluye que aunque se realice un diagnóstico inicial, no se mejoran las condiciones en las metodologías de enseñanza, ni se utilizan adecuadamente los códigos identificados en el diagnóstico para dar un seguimiento puntual a los estudiantes.

6.2 Planeación

En la dimensión de planeación se identificó que los Directores perciben que los docentes en la totalidad de los planteles realizan la programación de contenidos de acuerdo con la propuesta curricular establecida y establecen contenidos para trabajar en cada sesión de trabajo.

Hace falta la realización de más actividades donde participen los estudiantes, ejecutar más tareas en el salón de clases y dejar trabajos para que los realicen en casa los estudiantes ya que de acuerdo con Zarzar (2008), indica que las tareas son mecanismos para evaluar los logros alcanzados.

Es importante ver trabajar a los estudiantes en el salón de clases, porque es necesario acomodar y ajustar cuanto sea necesario la enseñanza y aprendizaje en todos los alumnos como un requerimiento para la educación de calidad y esto sólo se puede realizar supervisando su trabajo Fernández-Batanero (2013).

La *Evaluación constante realizando un control de rendimiento que integre diferentes aspectos*, de acuerdo con Stufflebeam y Shinkfield (1995), es una fuerza positiva que se utiliza para identificar fortalezas y debilidades con el fin de buscar la mejora. La categoría correspondiente a la evaluación está constituida en este estudio por seis elementos.

Respecto a la evaluación si *delimitan los criterios a evaluar*, de acuerdo con Fernández Batanero (2010), consiste en dejar bien establecido lo que hay que aprender y cómo se va a evaluar para que el estudiante conozca sus resultados, lo que supone un refuerzo positivo para su formación y desarrollo.

El modelo de evaluación formativa es más que una etapa de recolección de datos, dónde el docente se involucra para que los estudiantes aprendan, es fijarse un objetivo y ofrecer un nivel de logro que le permita darse cuenta de sus avances. (Preiss *et al* (2014) plantea que los estudiantes deben tener una comprensión y una apropiación que interiorice este proceso y asuman su responsabilidad.

En el enfoque de competencias en educación, la evaluación del desempeño de los estudiantes permite a los docentes saber que tanto han construido las competencias y que dominio tienen de ellas cada estudiante (Zarzar, 2008).

Son cuatro las características básicas para una evaluación de desempeño: tener un propósito claro, identificar los aspectos observables para poder juzgar el desempeño del estudiante; crear un ambiente propicio para obtener un desempeño deseado y poder emitir un juicio o calificación que describa el desempeño. La evaluación del desempeño se logrará si el docente utiliza

estrategias que le permitan dar un seguimiento puntual y ético a cada estudiante y poder realizar una evaluación.

Las herramientas de evaluación sirven para llevar un seguimiento de la evaluación del estudiante y pueden utilizarse diferentes formatos para registrar de manera breve el avance de los jóvenes. Estos formatos sirven para que refleje el cometido y pueden ser: lista de control o cotejo donde se registre de manera clara e ilustrativa el desempeño de los estudiantes simplemente considerando si el comportamiento deseado está presente o no, o bien, con diferentes escalas de apreciación o numéricas, otro instrumento son las rúbricas que describen diferentes niveles de desempeño que son utilizadas para juzgar las actuaciones de los estudiantes (Zarzar, 2008).

Casi en la totalidad de los planteles de donde se entrevistó a los directores, mayormente *evalúan el proceso*, llevan a cabo un *seguimiento y control del desempeño de los estudiantes* y utilizan *diferentes estrategias de evaluación*.

La relevancia del tiempo en la educación no está solamente en su dimensión cronológica medible, sino en su potencial como un medio que, en función de su utilización, genera oportunidades de aprendizaje (Razo, 2015).

De acuerdo con Preiss *et al* (2014), el profesor da el tiempo necesario para que los estudiantes realicen las actividades propuestas, respondan las preguntas planteadas y procesen la información, y ajusta ese tiempo según la dificultad de la pregunta planteada y el ritmo general de la clase.

La OCDE (2011) plantea que el aprendizaje efectivo depende de la manera en que el tiempo se organiza, de la proporción de tiempo dedicado a la perseverancia de los estudiantes o de su completo compromiso en el aprendizaje, así como el tiempo que los estudiantes con diferentes aptitudes y niveles de motivación requieren para internalizar conceptos y elaborar ideas.

La relevancia del tiempo en la educación está en función de su utilización que genera oportunidades de aprendizaje (Razo, 2015).

En el estudio se identificó que se cumple mayormente con los *horarios establecidos* y se propone que se le dé valor al *desempeño del estudiante en lo informal* y a través del día en sus *diferentes actividades asignadas*; se consideren las *diferentes actividades planeadas, distribuyendo el tiempo en el aula* y éste sea eficiente en cada una de las secuencias didácticas presentadas.

6.3 Estrategias de enseñanza

Las estrategias de enseñanza se definen como “los procedimientos o recursos utilizados por el agente de enseñanza para promover aprendizajes significativos” (Díaz Barriga y Hernández, 2010, p118).

De acuerdo con Herrán(2008), estas estrategias involucran el contexto social y ético que sostienen la enseñanza y son la base para que puedan aplicarse métodos y técnicas didácticas por parte de los docentes, para mejorar los aprendizajes formativos y adquirir competencias para favorecer el aprendizaje del estudiante.

Con base en los resultados obtenidos, se propone que los docentes hicieran énfasis en los códigos que integran las Estrategias de Enseñanza con las que imparten sus asignaturas.

Es imprescindible poder seleccionar una metodología para trabajar porque aquí se integran las técnicas o procedimientos que servirán para impartir la clase, ésta se llevará a cabo a partir del diagnóstico que se obtuvo, así como de la planeación elaborada con el fin de que se adecue a las características del estudiante, (Villalta y Martinic, 2013).

A este respecto (Díaz Barriga, 2010) sostiene que sería ideal, si el esfuerzo y pensamiento de los alumnos estuvieran guiados por el deseo de comprender, elaborar e integrar significativamente los aprendizajes.

Con base en los resultados: la estrategia nombrada *Seleccionar una metodología didáctica coherente y significativa* tuvo resultados muy bajos en los diferentes códigos que la integran: *Identificar cómo facilitar y estimular el aprendizaje con el fin de lograr un determinado objetivo; Explicar cómo se realizará el trabajo y ayudar a hacerlo, en caso de que sea necesario; Indicar cada una de las actividades que desarrollarán los estudiantes, por medio de una secuencia instructiva.* Sobre todo poner toda la atención en *Dirigirse a los estudiantes con un lenguaje claro, que sea comprensible y a nivel de los estudiantes*, por los resultados obtenidos en todas las escuelas que se seleccionaron para entrevistar a los directores.

Algunos autores coinciden en que el docente debe promover aprendizajes basados en casos, retos problemas o bien en proyectos de los estudiantes, además de guiarlos en la búsqueda de la comprensión y elaboración de significados, donde los estudiantes se involucren (Díaz-Barriga, 2010; Mena Castro, 2016; Solís Porlan y Rivero, 2011; Villalta y Martinic, 2013).

Con los resultados obtenidos en el estudio se concluye que otra estrategia de enseñanza a la que se debe prestar atención es *Favorecer el uso de conocimientos prácticos y útiles*, ya que no se tuvo ninguna mención en los códigos que la integran *Establecer conocimientos precisos y comprensibles para los estudiantes*; así como: *Aplicar los conocimientos y Utilizar lo aprendido siendo de interés en su vida académica y cotidiana*; *Generar preguntas problematizadoras que permitan lograr las competencias establecidas*, que tuvieron respuestas nulas por parte de los entrevistados.

La motivación en el logro del aprendizaje se relaciona con la necesidad de fomentar en el alumno interés y esfuerzo para que el estudiante logre sus metas académicas propuestas, el docente otorga retroalimentación realizando un reconocimiento explícito de sus logros, lo que permite a estos tomar una actitud de esfuerzo y perseverancia (Preiss et al., 2014).

Llama la atención, que los Directores no hayan mencionado o fueran mínimos los comentarios respecto a la categoría sobre *Propiciar la motivación* considerando que contempla los siguientes códigos: *Promover el desarrollo intelectual del estudiante*, sin ninguna mención; *Estimular el desarrollo emocional*

dónde los estudiantes se involucren, solo tuvo cuatro alusiones, al igual que *Establecer altas expectativas de rendimiento de los estudiantes*; la acción que trata de *Facilitar y estimular el aprendizaje*, únicamente tuvo dos menciones.

A este respecto González (2009) indica que se debe motivar a los estudiantes y despertar el interés hacia un nuevo aprendizaje, por lo que la motivación debe ir más allá de las actividades curriculares y corrobora esta tesis Hernández (2011), planteando que el docente debe dar respuesta a la motivación, interés y capacidades que presentan los estudiantes de secundaria.

En lo referente a las estrategias de enseñanza se identifican carencias y los datos indican, de acuerdo a la perspectiva de los Directores que los docentes no facilitan el aprendizaje de los alumnos o ayudarlo a hacerlo, se percibe que no consideran maneras para motivarlos, además, no están claras las indicaciones de cada una de las actividades que plantean mediante una secuencia instructiva precisa, ni se plantea como necesidad el dirigirse a los estudiantes con un lenguaje claro, que sea comprensible y a nivel de los éstos.

A este respecto Lizasoain; Zorilla y Pérez (2006) y Martínez Rizo (2016), consideran al directivo como informante clave de las inconsistencias o bondades que se desarrollan en la institución que dirige y en esta categoría específica llama la atención que no fueron mencionados los códigos referentes a motivación, lo que no quiere decir que no se realicen en las instituciones.

Preiss (2014), plantea que como motivación al estudiante se genere un reconocimiento a una actitud de esfuerzo y perseverancia.

La propuesta a este respecto es, comunicar a los docentes de los diferentes planteles que integran la educación secundaria de los diferentes municipios de Baja California, que pongan énfasis en la parte de estrategias de enseñanza, ya sea buscando capacitación en este tema o bien informándose sobre diferentes estrategias de enseñanza a utilizar en su labor, realizar, las secuencias instructivas de manera puntual y estar seguro de que los alumnos entendieron las indicaciones de cómo realizar el trabajo.

El beneficio de promover el trabajo en equipo permite alcanzar un control en la práctica segregadora, pues se pretende que la escuela integre a las personas, de igual manera la dinámica de grupo permite alcanzar un control de la práctica del manejo del mismo, considerando las diferentes etapas y poder hacer los cambios que sean necesarios para poder evaluar, (Orozco 2013).

El planteamiento de objetivos de la clase o actividad por parte del docente, promueve y permite la interacción y colaboración de estudiantes en función del aprendizaje. Esto puede lograrlo asignando distintos roles, planes de trabajo en equipo (Preiss et al., 2014).

Fernández-Batanero (2013) plantea que todos los agrupamientos son heterogéneos con el fin de no generar una práctica segregadora, competitiva o individualista, lo que permite preparar actividades con un tiempo limitado, cada cierto tiempo se van cambiando esas actividades, realizando diversos ejercicios sobre una temática determinada.

La escuela debe ser un instrumento para la igualdad de oportunidades para todos, respetando la diversidad y atendiendo a las necesidades de cada uno de forma diferencial, además de un espacio de integración social, donde se conoce, comparte y convive con personas provenientes de otros grupos sociales, y se aprende a respetar y valorar al "diferente". Se busca la mayor calidad educativa para todos, para lograr su plena participación e integración social y productiva en el mundo adulto (Núñez, Salinas, Castro, 2010).

Es notable los resultados respecto a la realización agrupamientos heterogéneos interactivos de estudiantes, así como generar actividades de incorporación para estudiantes que tienen diferentes capacidades y de acuerdo a lo expresado por los directores es buena la aceptación y apoyo de los mismos compañeros.

6.4 Actividades de apoyo

Para quienes participan en la educación de los adolescentes es importante identificar las características que tienen los jóvenes en la actualidad. Los profesores deben desarrollar su capacidad para analizar las prácticas educativas, colectivas e institucionales, y revalorar el papel que desempeñan en su intervención pedagógica, a fin de favorecer el desarrollo de competencias para la vida de sus alumnos (SEP, 2011).

Para avanzar a la educación que queremos, se debe apoyar a los jóvenes a aprender cosas nuevas y divertidas, formarlos como seres humanos activos y pensantes, prepararlos para su mejor inserción en la sociedad del conocimiento (SEP, 2011).

La implicación familiar y la participación de los padres es primordial porque de acuerdo con Chaparro, González y Caso (2016), la familia tiene un papel muy importante en el desempeño académico de los estudiantes, primordialmente en la supervisión de tareas, realimentación e incentivación, ya que permite se involucren en el desempeño académico de los estudiantes con el fin de que desarrollen las actividades programadas con los docentes, dando seguimiento a los hábitos de estudio bajo su supervisión.

La materia de tutoría, se imparte en las escuelas secundarias y tiene como ámbitos de acción, dar seguimiento al proceso académico de los estudiantes, con estrategias didácticas recomendadas, entre ellas, proponer formas de autoestudio y establecimiento de metas que mejoren su desempeño académico (Ibarra, Remedi y Weiss, 2014).

La tutoría académica brinda a los estudiantes atención dentro del proceso formativo, con el propósito de detectar oportunamente factores de riesgo que pudieran afectar el desempeño académico de los estudiantes, así como ofrecer alternativas y actividades remediales.

En este estudio, las tutorías académicas y el involucrar a los padres de familia en el desempeño de sus hijos, es un apartado que se cumple casi en la totalidad de los planteles elegidos para las entrevistas, de ahí el reconocimiento a la labor que se realiza en la inclusión de los padres de familia y a los profesores que se involucran para proponer actividades remediales en caso de que sea necesario para apoyar a los estudiantes.

6.5 Materiales de enseñanza

Los materiales didácticos son instrumentos indispensables en la formación académica que guían el aprendizaje y dan continuidad al pensamiento conceptual, lo que permite que este sea más duradero (Ogalde y Bardavid, 2007). Para las competencias que se requieren en la actualidad, es necesario desarrollar e innovar en la construcción y evaluación de los aprendizajes (Pimienta, 2006; Zarzar, 2008)

En los ambientes educativos se encuentran elementos que favorecen y potencian la educación; dichos objetos se han denominado materiales didácticos cuya función es facilitar el aprendizaje, generar motivación y comprensión (Manrique y Gallego, 2012).

El profesor que utiliza de manera creativa recursos sobre el contenido de la clase y los presenta de una manera novedosa y atrayente, es más seguro que alcance los objetivos; esto puede lograrlo a través de diversos recursos tales como: materiales didácticos y audiovisuales (Preiss, et al., 2014).

Se busca el objetivo de captar la atención del estudiante con elementos gráficos, las maquetas aumentan la visión espacial al pasar de la representación plana en dos dimensiones a la representación espacial tridimensional (Pérez *et al.*, s/f).

De acuerdo con Villar (2003), el docente debe promover la actividad constructiva del educando, quien, basándose en las teorías de Piaget, refiere que con la elaboración de materiales didácticos desarrollan el pensamiento concreto,

el pensamiento formal, las operaciones lógicas (espacio, tiempo, número clasificación, seriación, conservaciones, etc.). Aunado a esto, se trabaja en el cuidado del medio ambiente, al buscar hacer conciencia en los estudiantes, sobre las ventajas del reciclaje.

En algunas ocasiones es necesario que el docente elabore material adicional para impartir su clase y a este respecto se tiene clasificado el tipo de material por: *impresos* que contemplan los libros de texto, libro del maestro, fichas didácticas, etc.; *audiovisuales* que tratan sobre videos, películas, *power-point*, *prezi*, etc.; *informáticos* que pueden ser páginas *web*, software educativo o bien material interactivo; *objetuales o concretos* que son figuras geométricas, títeres, simuladores, etc.; además de material para *gestión o periférico* que trata sobre los instrumentos de evaluación, listas de asistencias, proyectos escolares, etc..

Los materiales didácticos deben tener coherencia con las intenciones educativas y el proyecto curricular, además, ser diversos y adecuarse al contexto de los estudiantes, tener bases psicopedagógicas, rigor científico, transversalidad, es importante que permitan la reflexión sobre valores y aspectos formales para poder ser evaluados.

El libro de texto es una herramienta importante para el buen desarrollo de casi cualquier clase, puede tener un orden lógico de desarrollo y si además, el libro contiene ejercicios, actividades y sugerencias, evidentemente el desarrollo de la clase se verá facilitado, así como el enriquecimiento del alumno, de igual

manera puede utilizarse por el alumno para reafirmar y repasar la materia vista en clase (Murillo, 2005).

La presencia de las Tecnologías de la Información y de la Comunicación (TIC) ha producido profundos cambios en los medios de enseñanza al incorporar recursos didácticos para fortalecer la enseñanza-aprendizaje. Estos cambios han influido, además, en la forma de enseñar con los medios, al proporcionar nuevas técnicas que optimizan la formación y ofrecer otros métodos que facilitan el acceso a ésta (Bravo, 2004).

El tener fácil acceso por parte de los profesores y estudiantes al uso de la tecnología como celulares y tabletas, permite que exista comunicación entre el docente y los estudiantes de manera manifiesta (Graells, 2013).

Las artes visuales, plásticas, escénicas, musicales y corporales son excelentes medios a través de los cuales los alumnos de secundaria pueden externar sus preocupaciones, sus emociones, sus miedos y sus experiencias de manera sana.

El uso de celulares y tabletas en algunos planteles educativos de secundaria está prohibido, como medida de disciplina, sin embargo, los docentes saben que los estudiantes los utilizan en forma continua con éste fin.

El internet es una fuente de consulta y aprendizaje permanente, se pueden encontrar páginas de portales o recursos educativos, programas específicos o de trabajo colaborativo.

La constante búsqueda de propuestas innovadoras en el trabajo en el aula, orientadas a la resolución de problemas de la práctica, le imprime importancia al uso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación en el desarrollo de los procesos cognitivos en los que se construye el conocimiento y los cambios sustantivos para mejorar el proceso educativo porque permite explorar, investigar, analizar, discriminar, crear y colaborar entre otros procesos.

En lo referente a tecnologías de la información y la comunicación, los directores reconocen que a algunos profesores les está costando trabajo familiarizarse con las tecnologías de la información y en la mayoría de los planteles han apoyado con cursos de capacitación o con los mismos estudiantes. La comunicación en muchos planteles se da por vía electrónica ya sea entre ellos, los padres o las autoridades educativas, existen planteles donde todos los estudiantes utilizan tabletas electrónicas y mencionan los directores que cada vez más los profesores están interesados en cursar diplomados o algún grado académico con el fin de superarse.

Las actividades cívicas y culturales son obligatorias en los tres años de educación secundaria que revisten un gran valor para la formación de los alumnos y sus propósitos son: fortalecer la identidad nacional y el reconocimiento del legado de nuestro país; contribuir al desarrollo de capacidades para decidir y actuar con juicio crítico con apego y respeto a los valores universales en favor de la democracia, la paz el respeto a la legalidad y los derechos humanos, al aprecio por la diversidad cultural, la inclusión y el combate a la discriminación y el racismo (SEP, 2016).

El involucramiento de manera cooperativa como autónoma en diversas actividades, físicas, artísticas y de gobierno estudiantil, permiten en los adolescentes identificarse con sus pares y su escuela (Arguedas, 2010), Ver Figura 13.

Se consideran las actividades físicas y deportivas en la enseñanza, como un beneficio en el desarrollo integral y calidad de vida del adolescente al momento en que estos participen en los programas de activación física y deportiva dentro de la escuela.

Las visitas de campo y salidas recreativas rompen con la rutina de la escuela y trasladan el aprendizaje al mundo real, además son motivadoras para el estudiante, al facilitar la adquisición de habilidades y relacionar los aprendizajes con su aplicación inmediata para explicar la realidad. Para poder tener un buen aprovechamiento del trabajo de campo y salidas recreativas, se debe tener una planeación y utilizar una metodología adecuada para obtener resultados gratificantes (López, 2000).

El apoyo social se define como la ayuda que se ofrece a grupos vulnerables y se realiza con la finalidad de que los estudiantes se vuelvan sensibles a las necesidades y realidades de la población más desprotegida de la sociedad, acercándolos al entorno.

Es importante se realicen actividades físicas y deportivas en los planteles escolares y se promuevan visitas de campo y recreativas, así como apoyo a grupos vulnerables para sensibilizar a los estudiantes de su cuerpo y su entorno.

6.6 Importancia de la opinión de los Directores

La opinión de los Directores es trascendental, conocen la problemática escolar y cuentan con el perfil y prácticas educativas que influyen en el desempeño de sus alumnos y en la forma de trabajo de una comunidad escolar (Murillo, Sánchez y Pesqueira, 2013; Zorrilla y Pérez, 2006).

La importancia de que la evaluación sea realizada por el director, es con el fin de que vaya unida al mejoramiento, por lo que sin dejar de ser objetiva incluya elementos de apoyo y consejo por pares reconocidos y capacitados.

La evaluación por sí misma no produce mejora alguna; puede aportar información sobre la situación prevaleciente y, en el mejor de los casos, sobre los obstáculos que se oponen a la calidad y los factores que pueden favorecerle (Martínez Rizo, 2016).

6.7 Limitaciones del estudio

Las limitaciones que tuvo el estudio es que los resultados obtenidos, están basadas desde la perspectiva del Director, se cumplen en su mayoría las características de las escuelas eficaces que favorecen resultados positivos en el logro de los estudiantes que refiere (Chaparro, Gutiérrez, Murillo y Caso 2015), solo hace falta que el Directivo conozca a detalle el desempeño del docente respecto a las Metodologías de Enseñanza que son utilizadas en las aulas.

Se cumplen las características que identificaron Murillo y Krichesky (2015), a excepción de la de Enseñanza y Aprendizaje.

Si la finalidad del Sistema Educativo es fortalecer la calidad y "que los estudiantes mejoren su nivel de logro educativo, cuenten con medios para tener acceso a un mayor bienestar y contribuyan al desarrollo nacional" (SEP, 2007:11), aquí pudieran tener elementos a considerar para poder realizarlo.

El sistema educativo también se puede ver beneficiado de este trabajo, porque si se detectan deficiencias o necesidades específicas en la enseñanza, los docentes tendrían indicadores específicos para la evaluación que realiza de perfiles, parámetros e indicadores, además podrá orientar las acciones de formación continua, de acuerdo con el Art 8 Fracción VIII de la LGSPD (DOF, 2014).

Sería interesante conocer los comentarios de los docentes y de los estudiantes para poder tener un panorama completo y de buena fuente sobre la otra parte de los involucrados en la educación, estoy interesada en que estos resultados sean conocidos por el Sistema Educativo para atender la problemática así como para dar solución, favoreciendo la calidad educativa.

Referencias

Anaya-Durand, A. y Anaya-Huertas, C. (2010). ¿Motivar para aprobar o para aprender? Estrategias de motivación del aprendizaje para los estudiantes. *Tecnología, Ciencia, Educación*, Sin mes, 5(14). Madrid, España.

Anderson, S. (2010). Liderazgo directivo: Claves para una mejor escuela. *Psicoperspectivas*, 9(2), pp.34- 52. Chile. Recuperado de <http://www.psicoperspectivas.cl>

Aragón García, M. y Jiménez Galán, Y. (2009). Diagnóstico de los estilos de aprendizaje en los estudiantes: Estrategia docente para elevar la calidad educativa. CPU-e, *Revista de Investigación Educativa*, 1(21). México. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=283121714002>

Arguedas, I. (2010). Involucramiento de los estudiantes en el proceso educativo. *Revista Iberoamericana de Investigación sobre Cambio y Eficacia Escolar*, 8(1), pp. 63-78. Madrid, España.

Báez de la Fe, F. (1994). El movimiento de escuelas eficaces: Implicaciones para la innovación educativa, *Revista Iberoamericana de Educación*, 4(2). España. Recuperado de <http://rieoei.org/oeivirt/rie04a04.htm>

Blanco Bosco, E. (2009). La desigualdad de resultados educativos: Aportes a la teoría desde la investigación sobre eficacia escolar, *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 14(43), pp.1019.1049. México. Recuperado de <http://www.scielo.org.mx/pdf/rmie/v14n43/v14n43a3.pdf>

Bravo Valdivieso, L. (2004). La conciencia fonológica como una posible "zona de desarrollo próximo para el aprendizaje de la lectura inicial. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 36(1) pp.21-32. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=80536103>

Caballero, R., Santiago, G., Gómez, D. y Domínguez, A. (2013). El uso didáctico de las TIC en escuelas de educación básica en México. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 43(3), pp.99-131. México. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27028898004>

Campos, M., Garrido, M. y Castañeda, C. (2009). Técnicas para promover el aprendizaje significativo en Educación Física: Los CMap-Tools. *RETOS. Nuevas Tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, (16), pp. 58-62. España. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/3457/345732281011.pdf>

Cáceres, P. (2003). Análisis cualitativo de contenido: una alternativa metodológica alcanzable. *Psicoperspectivas*, 2(1), pp.53-81. Chile. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=171018074008>

Carvalho-Pontón, M. (2010). Eficacia escolar: antecedentes, hallazgos y futuro. *Magis. Revista internacional de investigación en educación*, 3(5), pp.199-213. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=281023476012>

- Castro-Morera, M., García-Medina, A., Pedroza- Zúñiga, H. y Caso-Niebla, J. (2015). Escuelas de enseñanza media y valor añadido bajo. Perfiles diferenciales de escuelas secundarias en Baja California. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 23(67), pp. 199-214. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=281023476012>
- Creemers (1989). *Advances in School Effectiveness Research and Practice*. Reino Unido: Pergamon.
- Conole, G. (2008). Uso del Compendio como una herramienta para apoyar el diseño del aprendizaje. En A. Okada, S. Buckingham Shum y T. Sherborne (Eds) *Cartografía del conocimiento - herramientas de software y técnicas de mapeo*, Londres: Springer. Recuperado de <https://doi.org/10.1007/978-1-4471-6470-8>
- Coleman, J.S., Campbell, E.Q., Hobson, C.J., McPartland, J., Mood, A.M., Weinfeld, F.D. y York, R.L. (1966). *Equality of educational opportunity*. Washington: US Government Printing Office.
- Clark, C.M. y Peterson, P.L. (1986). Procesos de pensamiento de los docentes. En M. C. Wittrock (Comp.), *La investigación de la enseñanza Vol. III*. Barcelona: Paidós.
- Chaparro, A., Gutiérrez, G., Gómez-Gloria, J., Murillo, O., Arregui, I., Lizasoain, L., y Caso, J., (2015). *Prácticas escolares en escuelas secundarias de alto*

valor añadido en Baja California, UEE RT 15-01. Ensenada, México.

Universidad Autónoma de Baja California.

Chaparro, A., González, C. y Caso, J. (2016). Familia y rendimiento académico: configuración de perfiles estudiantiles en secundaria. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 18(1), pp.53-68. México. Recuperado de <http://redie.uabc.mx/redie/article/view/774>

Díaz-Barriga, A. (2009). *El docente y los programas escolares: lo institucional y lo didáctico*. México: IISUE/UNAM.

Díaz-Barriga, F., Hernández, R.G. (2010). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista*. México: Mc Graw Hill 3ra. Ed.

Dunkin, J. y Biddle, B. (1974). *The study of teaching*. New York: Holt Rinehart y Winston 490.

Edmonds, R. (1979). Effective schools for the urban poor. *Educational Leadership, Association for Supervision and Curriculum Development*. 37(1), pp. 15-24. Reino Unido.

Fernández-Batanero, J.M. (2010). Estrategias y prácticas educativas eficaces para la inclusión educativa: Un estudio de caso en Andalucía *Education Policy Analysis Archives/Archivos Analíticos de Políticas Educativas* 18. Estados Unidos. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=275019712022>

Fernández-Batanero, J.M. (2013). Competencias docentes y educación inclusiva.

Revista electrónica de Investigación Educativa, 15(2), pp.82-89. México.

Recuperado de <http://redie.uabc.mx/vol15no2/contenido-fdzbatanero.html>

Fortoul, O.B. (2014). La reforma integral de la educación básica y la formación de

maestros. *Perfiles educativos*, 36(143), pp.46-55. México. Recuperado de

http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982014000100021&lng=es&tlng=es.

Furlong, M.J., Whipple, A.D., Jean, G., Simental, J., Soliz, A. y Punthuma, S.

(2003). Multiple contexts of school engagement: Moving toward a unifying framework for educational research and practice. *The California School Psychologist*, 8, pp.99-113. Estados Unidos.

Gage, N. L., & Berliner, D.C. (1992) *Educational psychology (5th ed.)*. Boston, MA:

Houghton Mifflin.

García Martínez A., Guerrero P. R., Granados R.J. (2015). Buenas prácticas en los

entornos virtuales de enseñanza-aprendizaje. *Centro de Estudios de*

Perfeccionamiento de la Educación Superior (CEPES), Universidad de la

Habana Cuba Departamento de Educación, Universidad de Almería,

Andalucía, España.

Glazman, R. (2001). *Evaluación y exclusión en la enseñanza universitaria*. México:

Paidós.

- González, H. (2009). *La Cuestión docente Organización de Estados Iberoamericanos Metas educativas 2021*. OEI.
<http://www.oei.es/historico/metas2021/forodocentes.htm>
- Hernández, M. (2011). *Metodologías aplicables a la educación secundaria en tecnología*. España: Universidad Miguel Hernández. Recuperado de <http://ocw.umh.es/ciencias-sociales-y-juridicas/Didactica-y-aproximacion-al-curriculo-de-la-tecnologia-2646/materiales-de-aprendizaje/teoria/unidad-5.pdf>
- Hernández, R.G. (2006). *Paradigmas de psicología en Educación*. México: Paidós.
- Herrán, A. (2008). Metodología didáctica en Educación Secundaria: Una perspectiva desde la Didáctica General. En A. de la Herrán y J. Paredes, *Didáctica General: La práctica de la enseñanza en Educación Infantil, Primaria y Secundaria*. Madrid: Mc Graw-Hill.
- Knuver, J.W. y Brandsma, H.P. (1993). Cognitive and affective outcomes in school effectiveness research. *School Effectiveness and School Improvement*, 4(3), pp.189-204.
<http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/0924345930040302>
- LaTorre, M. y Seco, C. (2013). *Estrategias y técnicas metodológicas*: Perú, Lima: Universidad Marcelino Champagnat.
- Ley Federal de los Trabajadores al Servicio del Estado. Recuperado en <http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/111.pdf>

Lizasoain, L. y Angulo, A. (2014). Buenas prácticas de escuelas eficaces del país Vasco. Metodología y primeros resultados. España: Universidad del País Vasco.

<http://www.mecd.gob.es/dctm/cee/encuentros/xiiencuentro/22ecceeconferencia03lizasoain-angulo.pdf?documentId=0901e72b8194fe4e>

Manrique, A.M. y Gallego, A.M. (2013). El material didáctico para la construcción de aprendizajes significativos. *Revista Colombiana de Ciencias Sociales*, 4(1), pp.101-108. Colombia. Recuperado de

<http://www.funlam.edu.co/revistas/index.php/RCCS/article/view/952/874>

Martínez, F., Lizasoain, L., Castro, M. y Joaristi, L. M. (2017). Selección de escuelas de alta y baja eficacia en Baja California (México). *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 19(2), pp.38-53.

México. Recuperado de <https://doi.org/10.24320/redie.2017.19.2.960>

Marqués, P. (2012). Impacto de las Tic en la educación: Funciones y limitaciones.

Barcelona. *Revista de Investigación en Ciencias*, 2(1), pp.1-15. Barcelona,

España. Recuperado de [https://www.3ciencias.com/wp-](https://www.3ciencias.com/wp-content/uploads/2013/01/impacto-de-las-tic.pdf)

[content/uploads/2013/01/impacto-de-las-tic.pdf](https://www.3ciencias.com/wp-content/uploads/2013/01/impacto-de-las-tic.pdf)

Martínez-Garrido (2015). Investigación sobre enseñanza eficaz: Un estudio multinivel para Iberoamérica. Tesis de Doctorado. Universidad Autónoma de Madrid. España.

- Martínez-Garrido, C. y Murillo, F.J. (2016). Investigación Iberoamericana sobre Enseñanza Eficaz. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 21(69), pp.471-499. México.
- Martínez Rizo, F. (2016). La evaluación de docentes de educación básica. Una revisión de la experiencia internacional. México: INEE.
- Medina, E.F. (2010). Recuperación académica para estudiantes de secundaria en riesgo de reprobación. Tesis de Maestría. Universidad Autónoma de Baja California. México.
- Ministerio de Educación de Chile (2008). *Marco Chileno para la buena enseñanza*. Chile: MEC recuperado en <http://www.docentemas.cl/docs/MBE2008.pdf>
- Moral, C., Amores F. y Ritacco, M., (2016). Liderazgo distribuido y capacidad de mejora en centros de educación secundaria. *Estudios sobre educación*, 30, pp.115-143. Recuperado de <https://www.unav.edu/publicaciones/revistas/index.php/estudios-sobre-educacion/article/viewFile/4805/4131>
- Morales, P. (2012) *Elaboración de material didáctico*. Red Tercer Milenio ISBN 978-607-733-116-2.
- Moreno, J. A., Llamas, L. S., y Ruiz, L. M. (2006). Perfiles motivacionales y su relación con la importancia concedida a la Educación Física. *Psicología Educativa*, 12(1), pp.49-63 ISSN: 1135-755.

Mortimore, P., Sammons, P., Stoll, L., Lewis, D. y Ecob, R. (1988). *School matters. The junior years*. Somerset: Open Books.

Murillo, F.J. (2007). El movimiento de investigación de Eficacia Escolar. En F.J. Murillo (Coord.), *La investigación sobre Eficacia Escolar en Iberoamérica. Revisión internacional del estado del arte*. Bogotá: Convenio Andrés Bello.

Murillo Torrecilla, F J; (2008). Los modelos multinivel como herramienta para la investigación educativa. *Magis. Revista Internacional de Investigación en Educación*, 1(1), pp.45-62. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=281021687004>

Murillo, F.J., Martínez-Garrido, C.A. y Hernández-Castilla, R. (2011). Decálogo para una Enseñanza Eficaz. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 9 (1), pp.6-27. Recuperado de <http://www.rinace.net/reice/numeros/arts/vol9num1/art1.pdf>

Murillo, F.J. y Martínez-Garrido, C. (2014). Homework and academic achievement in elementary students in Latin America. *International Review of Education*, pp.1-21.

Murillo, F.J. e Hidalgo, N. (2015). Enfoques alternativos de evaluación de los estudiantes. En J. Domingo y M. Pérez Ferra (Coord.), *Aprendiendo a enseñar. Manual Práctico de Didáctica*. Madrid: Pirámide.

- Murillo, F.J. y Krichesky, G.J. (2015). Mejora de la Escuela: Medio siglo de lecciones aprendidas. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 13(1), pp.69-102. España.
- Murillo G.C., Sánchez M. y Pesqueira, N.G. (2013). Investigación Internacional de Directores Exitosos de Secundaria: Estudio de Casos Hermosillo, Sonora. Ponencia presentada en el *XII Congreso Nacional de Investigación Educativa*, Guanajuato, México.
- Organización de estados Iberoamericanos (OEI). *Metas educativas 2021 “La cuestión docente”*. Recuperado de <http://www.oei.es/historico/metas2021/forodocentes.htm>
- Penalva, A., Hernández, M. y Guerrero, C. (2013). La gestión eficaz del docente en el aula. Un estudio de caso. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 16(2) pp.77-91. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=217029557006>
- Pieron, M., y Cheffers, J. (1988). Research in sport pedagogy: Empirical analytical perspective. *Schorndorf: Hofmann Verlag*. Recuperado de <http://servicios.abc.gov.ar/lainstitucion/sistemaeducativo/educacionfisica/materialdeconsulta/documentosdescarga/generales/mp.pdf>
- Preiss, D., Calcagni, E., Espinoza, A., Gómez, D., Grau, V., Guzmán, V., Müller, M., Ramírez, F., y Volante, P. (2014). Buenas Prácticas Pedagógicas Observadas en el Aula de Segundo Ciclo Básico en Chile. *Psykhé* 23(2),

pp.1-12 Santiago, Chile. Recuperado de

http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-22282014000200002&lng=es&tlng=es.

Razo, A. (2015). *Tiempo de aprender. Uso y organización de tiempo en escuelas primarias de México*: COLMEE. Recuperado de

<http://www.colmee.mx/public/conferences/1/presentaciones/ponenciasdia3/54Tiempo.pdf>

Román, M. (2008). Planes de Mejoramiento, Estrategias e Instrumentos para la Mejora de la Eficacia de la Escuela. *Cuadernos de Educación* 1(9), pp.1-18. Recuperado de

http://portales.mineduc.cl/usuarios/convivencia_escolar/doc/201103070159510.Planes_de_Mejoramiento_Estrategias_e_Instrumentos_para_la_mejora_de_la_eficacia_de_la_Escuela.pdf

Rueda, M. (2011). La investigación sobre la planeación educativa. *Perfiles educativos*, 33(131), pp.3-6. México. Recuperado de

http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982011000100001&lng=es&tlng=es

Santiago, G., Caballero, R., Gómez, D. y Domínguez, A. (2013). El uso didáctico de las TIC en escuelas de educación básica en México. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos* 43(3), pp.99-131.

México. Recuperado de

<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27028898004>

Scheerens, J., (1990) School effectiveness Reseach and Development Process

Indicators of School Functioning 1(1), pp.61-80. Recuperado de

<http://www.highreliabiltyschools.co.uk/resources/files/downloads/data-richness/js10090.pdf>

Secretaría de Educación Pública (2006). *Lineamientos para la formación y la*

atención de los adolescentes. México: SEP. Recuperado de

<http://publicaciones.inee.edu.mx/buscadorPub/P1/C/229/P1C229.pdf>.

Secretaría de Educación Pública (2012) *Estrategias de reforzamiento a la*

formación y el aprendizaje. México: SEP Recuperado de

<http://www.telesec-sonora.gob.mx/telesec-sonora/archivos/MATERIALES%20TELESECUNDARIA/PLANES%20Y%20PROGRAMAS%20DE%20ESTUDIO/TS-ESTRATEGIAS-REFORZAMIENTO.pdf>

Secretaría de Educación Pública (2016). *El Modelo Educativo 2016: El*

planteamiento pedagógico de la reforma educativa. México: SEP

Recuperado de

https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/114501/Modelo_Educativo_2016.pdf

Senge, P. (1990). *La quinta disciplina. El arte y la práctica de la organización*

abierta al aprendizaje. Granica, España.

- Slavin, R., (1996) A Theory of school and classroom organization. *Educational Psychologist*, 22(2), pp.89-108. Estados Unidos.
- Solís, E., Porlán, R., Rivero, A. y Martín del Pozo. (2012). Las concepciones de los profesores de ciencias de secundaria en formación inicial sobre metodologías de enseñanza. *Revista española de pedagogía*, 70(253). España.
- Stufflebeam, D.L. y Shinkfield, A. (1993). *Evaluación sistemática*. Guía teórica y práctica. Barcelona: Paidós/M.E.C.
- Stringfield, S. y Teddlie, C. (1989). The first three phases of the Louisiana school effectiveness study. En B.P.M. Creemers, T. Peters y D. Reynolds (Eds.), *School effectiveness and school improvement*, pp.281-293. Lisse: Swets y Zeitlinger.
- Aylwin. M.; Muñoz. A.; Flanagan. A.; Ernter. K. (2005). *Guía de apoyo para la familia. Educación de calidad para nuestros hijos*. Ministerio de Educación Chile: UNICEF.
- Valdés, Á., Martín, M. y Sánchez-Escobedo, P. (2009). Participación de los padres de alumnos de educación primaria en las actividades académicas de sus hijos. *Revista electrónica de investigación educativa*, 11(1), pp.1-17. México. Recuperado de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1607-40412009000100012&lng=es&tlng=es

- Weiss, E., Quiroz, R. y Santos del Real, A. (2005). *Expansión de la educación secundaria en México, Logros y dificultades en eficiencia, calidad y equidad*. México: UNESCO.
- Weber, G. (1971). *Inner-city children can be taught to read: four successful schools*. Washington, DC: Council for Basic Education.
- Wittrock, M.C. (1989). *La investigación de la enseñanza I*. Nueva York: Mcmillan Publishing Company.
- Yuni, J. y Urbano, C. (2006). *Técnicas para investigar: recursos metodológicos para la preparación de proyectos de investigación 2da. Edición*. Córdoba, Argentina: Editorial Brujas.
- Zarzar, C. (2008). *Habilidades básicas para la docencia*. México: Editorial Patria
- Zorrilla, M. (2004). La educación secundaria en México: al filo de su reforma
REICE Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, 2(1). España. Recuperado de
<http://www.ice.deusto.es/rinace/reice/vol2n1/Zorrilla.pdf>
- Zorrilla, M. y Pérez, G. (2006). Los Directores Escolares frente al Dilema de las Reformas Educativas en el Caso de México. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*. 4(4e) p.113-127. España. Recuperado de
<http://www.redalyc.org/pdf/551/55140409.pdf>

Apéndices

Apéndice A. Guión de entrevista

GUIÓN PARA ENTREVISTA CON EQUIPOS DIRECTIVOS

DATOS GENERALES:

- Nombre y cargo que desempeñan
- Antigüedad de cada uno en esta escuela
- Antigüedad de cada uno en el puesto directivo
- Tiempo trabajando juntos como directivos

1. PERCEPCION GENERAL DE LA ESCUELA POR PARTE DE LOS DIRECTIVOS

- Desde su opinión, ¿Cuál es el nivel de logro educativo de su escuela?
- ¿A qué atribuyen estos resultados respecto al nivel de logro?

2. ÁMBITO ORGANIZATIVO Y DE FUNCIONAMIENTO

2.1 EQUIPO DIRECTIVO

- ¿Qué funciones desempeña cada uno en el equipo directivo?
- ¿Qué actividades realizan en conjunto?
- ¿Cómo distribuyen el tiempo para llevar a cabo estas funciones?
- ¿Cuáles son los principales proyectos y objetivos que tienen como equipo directivo?

2.2 GESTIÓN Y ORGANIZACIÓN DE LA ESCUELA

- ¿Cómo distribuyen a los alumnos en los turnos y los grupos? ¿Quién lo hace?
- ¿Cuál es el promedio de alumnos que hay en cada grupo?

- ¿Con que criterio se elaboran los horarios y se asignan grupos a los docentes? ¿quién lo hace?
- ¿Cómo se garantiza el tiempo efectivo de días de clase obligatorios y de trabajo en el aula?
- ¿Qué nos pueden decir de la planta docente? ¿es estable?
- ¿Cómo desarrollan sus reuniones de Consejo Técnico Escolar?
- ¿Existen acciones para promover el sentido de pertenencia de los docentes? ¿en qué consisten?
- ¿Cuál es su percepción sobre el trabajo y compromiso de los docentes?
- ¿Los docentes trabajan de forma colegiada? ¿Cómo lo hacen? ¿De qué manera se organizan?
- ¿Qué actividades desarrolla su Consejo de Participación Social?

2.3 PROYECTOS Y PLANES

- ¿Cómo elaboran el Plan Anual de Trabajo (PAT) y el Plan Estratégico de Transformación Escolar (PETE)?
- ¿Quién participa en la elaboración del PAT y el PETE?
- ¿Dan a conocer el PAT y el PETE a la comunidad escolar? ¿Cómo?
- ¿Participan en otros proyectos para mejora de la escuela? ¿Cuáles? ¿En qué consisten?

2.4 EVALUACIÓN DE LOS DOCENTES, EVALUACIÓN DE LA ESCUELA, EVALUACIÓN DE PROGRAMAS Y ACTIVIDADES

- ¿Cómo se evalúan el PAT y el PETE?
- ¿Cómo se evalúa el PEC? (sólo si participa en PEC)
- ¿Cómo se evalúa a los docentes y directivos en la escuela? ¿Quién realiza las evaluaciones?
- ¿Cómo evalúan las planeaciones de los profesores y su aplicación en el aula?
- Para ustedes ¿Qué importancia tienen los resultados que obtienen en ENLACE?

- ¿Qué uso le dan a los resultados de estas evaluaciones?

3. ÁMBITO DE DESARROLLO CURRICULAR Y METODOLÓGICO: PROCESOS DE ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE

3.1 METODOLOGÍA DIDÁCTICA Y MATERIALES DE ENSEÑANZA

- ¿Cómo planean y organizan los docentes las actividades diarias dentro del aula?
- ¿Qué estrategias de enseñanza aplican los docentes en el aula? ¿Hay alguna innovación para la enseñanza del español, las matemáticas o ciencias?
- ¿Qué tipo de materiales didácticos utilizan los docentes en el tratamiento de los contenidos de aprendizaje? ¿son variados y suficientes?
- ¿Los profesores conocen los lineamientos de la Reforma Integral de Educación Básica (RIEB)? ¿Cómo la ponen en práctica en su trabajo cotidiano?
- ¿Con qué Tecnologías de la Información y Comunicación cuentan en la escuela? ¿Cómo las usan?
- En cuanto a la educación en valores, ¿hay valores establecidos que deben guiar las acciones diarias de la comunidad escolar? ¿cuáles son? ¿cómo los promueven?

3.2 ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD

- ¿Siguen alguna estrategia de identificación de los alumnos con necesidades específicas? (Problemas de aprendizaje, sobresalientes, que no hablan español, etc.)
- ¿Cómo integran a los alumnos con necesidades específicas al colectivo escolar?
- ¿Tienen planeaciones especiales o adecuaciones curriculares para la enseñanza de los alumnos con necesidades específicas?
- ¿Cómo evalúan el impacto que tiene en el alumno la aplicación de un plan de tutoría u orientación?

3.3 EVALUACIÓN INTERNA DE LOS ALUMNOS

- ¿Quién y cómo establece los criterios de evaluación de los estudiantes?
- ¿En qué momentos evalúan a los alumnos?
- ¿Qué instrumentos utilizan para evaluar a los alumnos?
- ¿Las evaluaciones se adecuan a la diversidad o necesidades de los alumnos? ¿cómo?
- ¿Qué uso se le da a los resultados de las evaluaciones aplicadas a los alumnos?
- ¿Existe algún plan de seguimiento o apoyo para los estudiantes con bajos resultados? ¿En qué consiste?
- ¿Qué resultados han obtenido en las evaluaciones a los alumnos?

4. CLIMA ESCOLAR Y CONVIVENCIA

- ¿Cuál es su percepción global del clima de su escuela?
- Platíqueme un poco sobre las relaciones entre las personas que están en la escuela. (Percepción de todas las posibles relaciones entre los diversos actores: entre profesores, profesores-alumnos, profesores-directivos, profesores-padres de familia, directivos –alumnos, directivos-padres de familia, alumnos-alumnos).
- ¿Existen normas de convivencia explícitas? ¿cuáles son? ¿en qué consisten?
- ¿Qué actividades se realizan para fomentar la convivencia armónica y democrática?
¿Quiénes participan? ¿Cómo implementan las actividades?
- ¿Existen planes o actividades de integración para los nuevos docentes y estudiantes? ¿En qué consisten?
- ¿Cómo se previenen y/o resuelven los conflictos y la indisciplina?

5. FAMILIA Y COMUNIDAD

- ¿Cómo participan los padres de familia en la escuela? ¿Se han intentado estrategias para promover la participación activa de los padres de familia en el proceso de enseñanza-aprendizaje de los alumnos?
- ¿Cuáles son las principales razones por las que los padres de familia visitan la escuela?
- ¿Cómo se relaciona la escuela con su entorno inmediato?
- ¿Hay alguna organización social o civil que participe en la escuela o la apoye? (DIF, Policía Municipal, bomberos, ONG, empresas).

6. CUESTIONES FINALES

- ¿Hay algún aspecto que quiera destacar o en el cual quiera profundizar?
- ¿Recomendaría que recabemos información adicional con otra persona de esta comunidad escolar?
- En caso de tener alguna duda... ¿podemos comunicarnos por teléfono con usted?

7. OBSERVACIÓN DE LA ESCUELA

- Dinámica y organización
 - o Reglas de seguridad para ingresar a la escuela
 - o Reglas de ingreso a la escuela y las aulas
 - o Supervisión dentro y fuera de las aulas
 - o Percepción de disciplina
 - o Sensación de orden/desorden
- Infraestructura. Cuenta con:
 - o Biblioteca
 - o Patio de tamaño suficiente para todos los estudiantes
 - o Áreas verdes
 - o Áreas techadas
 - o Canchas

- o Aula de medios
 - o Laboratorios
 - o Salas de talleres
 - o Auditorio
 - o Gimnasio
 - o Sala de juntas
 - o Tienda escolar (¿qué tipo de productos venden?)
 - o Comedor
 - o Oficinas para personal (dirección, subdirección, orientador, etc.)
 - o Equipo de seguridad (extintores, señalamientos de evacuación, equipo para brigadistas)
-
- Aspecto físico
 - o Limpieza general de la escuela
 - o Color y calidad de la pintura
 - o Pertinencia, calidad y actualización de carteles, señalizaciones e información impresa.
 - o Condición general de los edificios
 - o Condición del mobiliario
 - o Aspecto de los baños (limpieza, cuentan con agua corriente, jabón y papel)
 - o A qué huele la escuela
 - o Qué sensación da estar en el plantel/ Es agradable estar en la escuela
-
- Ambiente y convivencia
 - o Actitud del personal ante la visita
 - o Actitud de los estudiantes
 - o Cómo se perciben las relaciones entre el personal
 - o Cómo se perciben las relaciones entre estudiantes
 - o Cómo se perciben las relaciones entre el personal y los estudiantes
 - o Se percibe un ambiente de aprendizaje.

Apéndice B. Taxonomía con autores.

Planeación

Estrategia particular	Elementos que la integran	Autores
Programación de contenidos	Planear de acuerdo con la propuesta curricular de educación básica establecida Realizar actividades variadas, participativas y activas. Establecer contenidos para trabajar por sesión, bloque, semestre y anual Realizar tareas en el salón de clases Definir tareas para la casa.	Clark y Teleson (1986); FernándezBatanero (2010);GageyBerliner(1992);Herrán(2008); Murillo y Martínez Garrido (2015); Penalva, Hernández (2013);Villalva y Martinic (2013).
Evaluación constante realizando un control de rendimiento que integre diferentes aspectos.	Delimitar los criterios considerados por evaluar. Indicar la evaluación formal con un número. Valorar lo informal según la percepción del docente a través del día. Evaluar el proceso en que se lleva a cabo la instrucción, la acción y el generar resultado en las diferentes actividades que lleva a cabo el estudiante. Llevar a cabo un seguimiento y control del desempeño de los estudiantes Utilizar diferentes estrategias de evaluación de diagnóstico por medio de rúbricas, estadísticas, listas, etc..	Razo (2015);Díaz Barriga y Hernández (2010); Edmonson (1982); Fernández Batanero (2010);Gage y Berliner (1986);Herrán (2008); Martínez Garrido(2015);Mena (2016); Murillo e Hidalgo (2014); Murillo Y Martínez Garrido (2015); Preiss et al.(2014); Román (2008); Slavin (1996); Scheerer y Creemers(1989);Zarzar(2008).
Uso eficiente del tiempo	Distribuir el tiempo en el aula, para lograr los objetivos estimados Considerar el uso eficiente del tiempo en las diferentes secuencias didácticas Cumplir con los horarios establecidos	Razo (2015); Edmonson (1982); Murillo (2007)y(2016); Preiss et al. (2014); Román (2008);Zarzar(2008):

Estrategias de enseñanza

Estrategia particular	Elementos que la integran	Autores
Elaborar un diagnóstico inicial que servirá de insumo para la planeación	Identificar fortalezas y debilidades de los estudiantes como grupo.	Murillo (2004); (2016) Marco Chileno (2008); Slavin (1996)
Seleccionar una metodología didáctica coherente y significativa.	<p>Buscar el método adecuado para involucrar, motivar y despertar el interés de los alumnos.</p> <p>Identificar como facilitar y estimular el aprendizaje con el fin de lograr un determinado objetivo</p> <p>Explicar cómo se realizará el trabajo y ayudar a hacerlo, en caso de que sea necesario.</p> <p>Indicar cada una de las actividades que desarrollarán los estudiantes. por medio de una secuencia instructiva</p> <p>Dirigirse a los estudiantes con un lenguaje claro, que sea comprensible y a nivel de los estudiantes.</p> <p>Integrar contenidos de diferentes asignaturas que atienden una problemática específica.</p>	<p>Díaz Barriga y Hernández (2010); Dunking y Biddle (1974); Fernández(2010); Herran (2008) Latorre y Seco (2013); Marcelo Y Vailant (2010); Martínez Garrido (2015); Mortimore et al. (1988); Murillo (2007); Preiss et al.(2014) Román (2008); Rueda (2011); Solís, Porlan, Rivero(2011); Zarzar (2008).</p>
Favorecer el uso de conocimientos prácticos y útiles	<p>Establecer conocimientos precisos y comprensibles para el estudiante</p> <p>Aplicar los conocimientos</p> <p>Utilizar lo aprendido siendo de interés en su vida académica y cotidiana.</p> <p>Generar preguntas problematizadoras que permitan lograr las competencias establecidas</p>	<p>Dunking y Biddle (1974); Férrnandez(2010); Gage y Berliner(1992); Herrán (2008); Preiss(2014) Scheerer y Creemers (1989).</p>
Propiciar motivación	<p>Promover el desarrollo intelectual del estudiante</p> <p>Estimular el desarrollo emocional, donde los estudiantes se involucren.</p> <p>Enunciar/establecer altas expectativas de rendimiento de sus estudiantes.</p> <p>Facilitar y estimular el aprendizaje.</p>	<p>Díaz Barriga y Hernández (2010); Gage y Berliner(1992);Herran(2008);González (2009);Martinez Garido (2015);Preiss et al.(2014); Scheerer y Creemers (1989);</p>
Generación de actividades al trabajo en equipo	<p>Agrupar alumnos para fomentar las relaciones entre los compañeros del grupo</p> <p>Realizar agrupamientos heterogéneos interactivos de estudiantes.</p> <p>Generar actividades de incorporación para estudiantes que tienen diferentes capacidades que redunden en su beneficio y se genere la inclusión en el grupo</p>	<p>Caroll (2011);Fernández Batanero (2010); Martínez Garrido (2015); Murillo (2007); Orozco (2013); Preiss et al. (2014).</p>

Actividades de apoyo

Estrategia particular	Elementos que la integran	Autores
Implicación familiar y participación de los padres	Involucrar a los padres en el desempeño académico de los estudiantes con el fin de que desarrollen las actividades programadas por los docentes. Incorporar a los padres en el seguimiento a los hábitos de estudio bajo su supervisión.	Burt(1998); Chaparro, González, Caso (2016); Edmonson(1982); Gage y Berliner (1992); Glazman (2001); Fernández Batanero (2010);
Tutorías académicas	Implementar los diferentes modelos de tutorías y apoyos académicos para que el estudiante logre aprobar su curso. Proponer diferentes actividades remediales.	Martínez Garrido (2015); Medina (2010); Murillo (2007); Murillo y Martínez Garrido (2015); Zarzar(2008);UNICEF (2005).

Materiales de enseñanza

Estrategia particular	Elementos que la integran	Autores
Uso de medios didácticos	Usar el material audiovisual en apoyo a la exposición de temas. Implementar el uso de rotafolio, franelógrafo, maquetas, elementos gráficos Fabricar recursos didácticos con materiales de desecho o que tengan en su casa los estudiantes. Elaborar material didáctico adicional para la clase. Usar y aprovechar los materiales adaptados y diversificados Utilizar libros y textos para consultas o búsqueda para fortalecer la clase	Agalde y Bardavid(2007); Arguedas (2010); Gage y Berliner (1992); Fernández Batanero (2010);Manrique y Gallego (2012); Murillo (2007); Martinez Garrido (2015); Penalva, Hernandez, Guerrero (2013); Preiss (2014); Román (2008);Zarzar (2008);Zorrilla(2002).
Medios tecnológicos y uso de las TIC	Generar comunicación en ambos sentidos profesor-alumnos utilizando los medios tecnológicos a su alcance. Usar los medios de expresión para la creación de materiales. Usar tabletas y celulares para procesar información Usar el internet como fuente de información Usar las aplicaciones tecnológicas como recurso para el aprendizaje interactivo. Usar las TIC como instrumento cognitivo	Bravo (2004); Bruns y Luque (2014);Gage y Berliner (1992); Graells(2013); Santiago, Caballero, Gómez y Domínguez (2013)
Actividades diversas para fomentar el aprendizaje.	Realizar actividades físicas y deportivas en la enseñanza Programar eventos cívicos y culturales Promover visitas de campo y salidas recreativas Apoyar de manera altruista a grupos vulnerables	Arguedas(2010); Furlong et al (2003); Frederick et al (2004); Moreno y Ruiz (2004); Pieron (s/f); SEP (2012):

Apéndice C. Tabla de frecuencias

Elementos / aspectos que integran las estrategias		A	A	A	B	A	B	A	B	B	A	B	B	B	B	B	A	B	A	A	Total		
		02PES020181T1	02PES02062	02PES0077H1	02PES003551	02PES0178F	02EES0211R1	02EES011301	02EES0067V	02DST0018F3	02EES0187H	02EES000511	02EES0137Z	02DEES0138Z3	02PES0093Z	02EST0008YTM	02PES0185P1	02DST002DV	02PES0033K	02PES02091			
Dimensiones (Estrategias particulares)	Elaborar un diagnóstico inicial que servirá de insumo para la planeación			1		1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1			1	12		
Planeación	Programación de contenidos	Planear de acuerdo con la propuesta curricular de educación básica establecida	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	19	
		Realizar actividades variadas, participativas y activas.	1		1	1		1			1	1	1	1	1						1	10	
		Establecer contenidos para trabajar por sesión, bloque, semestre y anual	1	1	1		1	1	1	1		1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	16
		Realizar tareas en el salón de clases	1			1		1			1								1				5
	Evaluación constante realizando un control de rendimiento que integre diferentes aspectos.	Definir tareas para la casa.	1	1	1	1			1		1	1			1					1		9	
		Delimitar los criterios considerados por evaluar.	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1		1	1	1	1	1	1	1	1	1	18
		Indicar la evaluación formal con un número.		1	1	1	1	1		1		1	1		1			1	1	1		12	
		Valorar lo informal según la percepción del docente a través del día.			1			1		1		1	1	1	1								7
		Evaluar el proceso en que se lleva a cabo la instrucción, la acción y el generar resultado en las diferentes actividades que lleva a cabo el estudiante.		1	1			1	1	1	1	1	1	1				1		1	1		12
		Llevar a cabo un seguimiento y control del desempeño de los estudiantes	1	1	1	1		1	1	1	1	1	1		1			1					12
Uso eficiente del tiempo	Utilizar diferentes estrategias de evaluación de diagnóstico por medio de rúbricas, estadísticas, listas, etc..	1		1		1		1	1	1	1		1	1		1	1	1	1	1	12		
	Distribuir el tiempo en el aula, para lograr los objetivos estimados																		1	1		2	
	Considerar el uso eficiente del tiempo en las diferentes secuencias didácticas																			1		1	
	Cumplir con los horarios establecidos			1			1	1		1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	13	

Actividades de padres	Implicación familiar y participación de los padres	Involucrar a los padres en el desempeño académico de los estudiantes con el fin de que desarrollen las actividades programadas por los docentes.	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	16
		Incorporar a los padres en el seguimiento a los hábitos de estudio bajo su supervisión.		1	1	1	1		1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	14
Tutorías académicas		Implementar los diferentes modelos de tutorías y apoyos académicos para que el estudiante logre aprobar su curso.	1	1	1	1	1	1	1	1		1	1	1	1	1	1	1	16
		Proponer diferentes actividades remediales.	1		1	1			1		1	1	1	1	1	1	1	1	14
Materiales de didácticos	Uso de medios	Usar el material audiovisual en apoyo a la exposición de temas.	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	18
		Implementar el uso de rotafolio, franelógrafo, maquetas, elementos gráficos				1					1	1	1	1	1	1	1	1	9
Medios tecnológicos y uso de las TIC		Fabricar recursos didácticos con materiales de desecho o que tengan en su casa los estudiantes.				1				1	1	1						4	
		Elaborar material didáctico adicional para la clase.	1			1		1		1	1	1					1	8	
		Usar y aprovechar los materiales adaptados y diversificados	1	1			1				1	1	1		1		1	1	9
		Utilizar libros y textos para consultas o búsqueda para fortalecer la clase			1				1		1		1				1		6
		Generar comunicación en ambos sentidos profesor-alumnos utilizando los medios tecnológicos a su alcance.	1	1	1			1		1			1	1	1	1		1	10
		Usar los medios de expresión para la creación de materiales.											1	1					2
		Usar tabletas y celulares para procesar información			1		1		1		1		1	1		1		1	8
		Usar el internet como fuente de información	1			1	1	1	1	1		1	1	1		1		1	12
		Usar las aplicaciones tecnológicas como recurso para el aprendizaje interactivo.	1			1		1				1		1			1	1	7
		Usar las TIC como instrumento cognitivo						1		1		1		1				1	5
Actividades diversas para fomentar el aprendizaje.		Realizar actividades físicas y deportivas en la enseñanza	1	1	1		1		1		1		1		1		1	1	9
		Programar eventos cívicos y culturales	1	1			1	1		1	1	1	1	1	1	1	1	1	15
		Promover visitas de campo y salidas recreativas	1	1	1	1						1	1		1	1	1	1	10
		Apoyar de manera altruista a grupos vulnerables	1	1	1	1						1	1		1	1	1	1	10