



**UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE  
MÉXICO**

---

---



**FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS  
COLEGIO DE PEDAGOGÍA**

**T E S I S A**

Propuesta de formación para docentes de educación  
secundaria en la asignatura estatal Aprender a Aprender.

QUE PARA OBTENER EL GRADO DE

**LICENCIADA EN PEDAGOGÍA**

P R E S E N T A:

ALMA ISABEL HUERTA MACIAS

Asesora:

Lic. Claudia Elena Lugo Vázquez.

MÉXICO, D.F.

2011



Universidad Nacional  
Autónoma de México



**UNAM – Dirección General de Bibliotecas**  
**Tesis Digitales**  
**Restricciones de uso**

**DERECHOS RESERVADOS ©**  
**PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL**

Todo el material contenido en esta tesis esta protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

# ÍNDICE

<b>INTRODUCCIÓN</b>	<b>i</b>
<b>CAPÍTULO 1: REFORMA EDUCATIVA DE SECUNDARIA</b> .....	<b>1</b>
1.1. La finalidad de la educación básica .....	4
1.2 Plan de estudios 2006 .....	5
1.2.1 Características del plan y de los programas de estudio .....	7
1.2.2 Perfil docente .....	15
1.2.3 Perfil de egreso de la educación básica .....	19
<b>CAPÍTULO 2: ASIGNATURA ESTATAL (APRENDER A APRENDER)</b> ..	<b>22</b>
2.1 Fundamentación de la Asignatura Estatal .....	23
2.2 Propósitos de la Asignatura Estatal .....	24
2.3 Antecedentes de la Asignatura Estatal .....	25
2.4 Criterios específicos para el diseño y la elaboración de la Asignatura Estatal, Aprender a Aprender .....	29
2.4.1 Estrategias que fortalecen las habilidades para el estudio y el aprendizaje en los alumnos de primer grado de educación secundaria .....	31
<b>CAPÍTULO 3: FORMACIÓN DOCENTE</b> .....	<b>36</b>
3.1 Características fundamentales de la formación docente .....	40
3.2 Competencias fundamentales del maestro .....	42
3.3 El deber ser de la enseñanza del maestro .....	45
3.4 Didáctica del docente .....	50
3.4.1 Aspectos clave de la didáctica .....	53

<b>CAPÍTULO 4: PROPUESTA DE PROGRAMA PARA LA FORMACIÓN DOCENTE DE EDUCACIÓN SECUNDARIA EN LA ASIGNATURA ESTATAL (APRENDER A APRENDE)</b> .....	56
4.1 Justificación .....	56
4.2 Objetivo General .....	59
4.2.1 Objetivos Específicos .....	59
4.3 Temática Básica (Contenido) .....	60
4.4 Metodología .....	61
4.5 Evaluación .....	62
4.5 Cartas Descriptivas .....	63
<b>CONCLUSIÓN</b> .....	82
<b>FUENTES CONSULTADAS</b> .....	84
<b>ANEXOS</b> .....	87
Anexo 1.....	87
Anexo 2.....	88
Anexo 3.....	103
Anexo 4.....	104
Anexo 5.....	105
Anexo 6.....	106
Anexo 7.....	108
Anexo 8.....	109
Anexo 9.....	111
Anexo 10.....	112
Anexo 15.....	115

Eres más que mi hermana, mi madre, amiga y  
confidente, gracias por cuidar de mí y buscar mí bien.

Te amo

*Me enseñaste bien a girar alrededor del mundo, me  
quitaste el miedo a equivocarme y sobre todo a  
caminar con la mirada arriba, para ser grande como  
tú.*

*Jamás dejaras de ser mi Superman y mi éxitos, serán  
los tuyos, porque tu mano me hacer ser fuerte y tu  
coraje mi mejor consejo.*

Alma

Batman, por ser el mayor y la  
imagen de respeto, hermano te  
admiro y algún día me gustaría  
representar, lo que tu  
representas para mí.

¡Sigue creciendo!

Mario

*Uno aprende a amar, no cuando  
encuentre a la persona perfecta,  
sino cuando aprenda a creer en la  
perfección de una persona  
imperfecta.*

Te amo

## AGRADECIMIENTOS

Para poder realizar esta tesina que representa un parteaguas entre una etapa muy enriquecedora de mi vida y el camino que el tiempo obliga; fue necesario el apoyo de muchas personas a las cuales quiero agradecer, no sólo por ser parte de mi vida, sino porque formaron mi esencia y me apoyaron para culminar este proyecto, que representa toda mi experiencia universitaria.

En este proceso intervinieron un sin fin de personas a las cuales debo decir gracias porque sin sus valiosas aportaciones no hubiera sido posible este trabajo y hay quienes también las merecen por haber plasmado su huella en mi camino.

En primer lugar a mi madre Isabela, quien no sólo me dio la vida, sino me formó y me enseñó que la vida vale a cada detalle, que el aprendizaje no sobra y siempre falta, que la lucha y la exigencia son parte de la grandeza. A mi padre Ignacio, por consentirme y enseñarme a ser responsable, con tu apoyo moral y económico logramos este fin.

Quiero extender mi agradecimiento a mi asesora de tesina, la Mtra. Claudia Elena Lugo Vázquez por su generosidad al brindarme la oportunidad de recurrir a su capacidad y experiencia, siempre en un marco de confianza, afecto y amistad, fundamentales para la concreción de este trabajo.

A mis grandes hermanos, ¿adivinen qué? Que ya les gané y también ¡tienen cara de panqué! Son los mejores grandes hermanos que una gran hermana puede tener, gracias.

Chucho, tampoco te quedas atrás, creo que no puede haber mejor cuñado que tú, mi niñas las amo, gracias por ser parte de mi vida y, más que mis sobrinas, mis hermanitas.

Emmy por ser mi corazón, Max por tu ternura y Galy por ser el mono, mono más bello de este mundo.

Y, por supuesto, a ti Rana linda por tu amor y apoyo incondicional y porque en ti encontré con quien compartir mi vida e iniciar una nueva etapa, que juntos llevaremos a la grandeza. Gracias por ser parte de mi proyecto de vida. ¡Te amo!

Son muchas las personas especiales a las que me gustaría agradecer, su amistad y apoyo, ánimo y compañía en las diferentes etapas que hasta ahora llevo de vida.

Sin importar en dónde estén o si alguna vez llegan a leer esta dedicatoria quería darles las gracias por formar parte de mí, por todo lo que me han brindando y por todas sus bendiciones.

*Alma Isabel*

# INTRODUCCIÓN

---

Desde 1993 la educación secundaria fue declarada componente fundamental y etapa de cierre de la educación básica obligatoria por la Secretaría de Educación Pública, brindando así, oportunidades formales a los estudiantes\* para adquirir y desarrollar los conocimientos, habilidades, los valores y las competencias básicas para seguir aprendiendo.

Durante una década o más, la educación secundaria se ha beneficiado de una reforma curricular que pone énfasis en el desarrollo de habilidades y competencias básicas, impulsa programas de apoyo para la actualización de los maestros<sup>1</sup>, realiza acciones de mejoramiento para la gestión escolar, del equipamiento audiovisual y bibliográfico; pero tenemos que tener en cuenta que esto no es suficiente para superar los retos que implica elevar la calidad del aprendizaje, así como atender con equidad las necesidades de los alumnos durante su permanencia en la escuela y asegurar el logro de los propósitos formativos plasmados en el currículo nacional.

Con base en el Artículo Tercero Constitucional y en el cumplimiento de las atribuciones que le otorga la Ley General de Educación, la Secretaría de Educación Pública plasmó en el Programa Nacional de Educación 2001-2006 el compromiso de impulsar una Reforma de la Educación Secundaria que influye en la renovación del plan, de los programas de estudios, en el apoyo permanente y sistemático a la profesionalización de los maestros y directivos, entre otras necesidades, así como el impulso a nuevas formas de

---

\* A lo largo del texto se emplean los términos estudiante (s) y alumno (s) como conceptos incluyentes de ambos géneros, y así agilizar la lectura.

<sup>1</sup> SEP. Plan de Estudios 2006. Educación Básica. Secundaria, Primera edición, p.5



organización y gestión que fortalecerán a la escuela como el centro de decisiones y acción del sistema educativo.

A fin de cumplir con los propósitos formativos de la educación secundaria se diseñó un mapa curricular que ofrecerá oportunidades para integrar y aplicar aprendizajes del entorno social y natural de los estudiantes, por lo que dentro de este espacio se operacionaliza la Asignatura Estatal “Aprender a Aprender” que brinda a los estudiantes oportunidades formativas a fin de que, en un marco de justicia y equidad<sup>2</sup>, se alcancen los rasgos del perfil de egreso que marca la Reforma Educativa de Secundaria. En este sentido busca que los alumnos de las escuelas secundarias identifiquen, reconozcan, ejerciten y potencialicen sus capacidades, precisando así sus necesidades de aprendizaje, que sean visibles para los alumnos en su interés y aprovechamiento, contribuyendo de esta forma a lograr completar su formación a nivel básico.

Es de suma importancia que la educación que se brinde, sea considerada una educación de calidad tanto curricularmente hablando como en su proceso gestivo y evolutivo organizado dentro del aula, sin dejar de lado el desarrollo de competencias en el alumno, así como la integración total de los cuatro ejes rectores (el habla, la escritura, la lectura y la acción creadora), posibilitando su acceso permanente a la construcción del aprendizaje, sin dejar de tener en cuenta que para que esto pueda lograrse es necesario contar con docentes que desarrollen las competencias necesarias, que les permita enriquecer su práctica en las aulas.

Ante la importancia del desarrollo profesional de los docentes, el propósito de este trabajo no solo es presentar la propuesta curricular de esta Reforma Educativa, sino fortalecer el desempeño de los docentes en el aula. Para tal

---

<sup>2</sup> Diario Oficial de la Federación. Reforma Educativa de Secundaria 2006, 26- Mayo- 2006, p.34

efecto en el primer capítulo se establece un marco de referencia que parte de la Reforma de Educación Secundaria, sus características, finalidades y estructura, también incluye, de manera sintetizada y específica a qué refiere la Asignatura Estatal y cuál es su fin educativo.

El tercer capítulo se enfoca a la formación docente desde una perspectiva pedagógica y sus requisitos didácticos, cumpliendo con los requerimientos que el plan de estudios de nivel básico solicita y que parten de la necesidad de que los profesores tienen la obligación de desarrollar acciones que les permitan complementar su ejercicio como profesores frente a grupo; que busquen dar un servicio basado en el conocimiento; que su calidad académica, la capacidad de innovación, la ética y el humanismo sean parte de sus competencias diarias, favoreciendo así su aprendizaje auto-dirigido e invitándolos a una actualización permanente.

De esta manera presento la propuesta de un programa de formación docente para apoyar a los profesores que imparten la “Asignatura Estatal Aprender a Aprender” en las secundarias pertenecientes a la Dirección Operativa N° 7 (Delegaciones Milpa Alta, Tláhuac, Xochimilco y Tlalpan) parte del Sistema Educativo Nacional (SEN), con la que pretendo que los docentes mejoren sus estrategias de aprendizaje e incorporen mayores herramientas a su práctica en el aula, con el objetivo de adecuarlos al contexto y a las características que se les presenten, dando así la oportunidad de analizar los recursos de apoyo que utilizan actualmente y poderlos complementar para contribuir al aprendizaje de forma significativa.

# CAPÍTULO 1

---

## 1. REFORMA EDUCATIVA DE SECUNDARIA

Con base en los fundamentos del Artículo 3º, Fracciones I, II y III de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos; Artículo 38, fracción I, inciso a) V y XXXI de la Ley Orgánica de la Administración Pública Federal; y lo dispuesto en el Artículo 12 Fracción I y XII, Artículos 47, 48, 51 y 52 de la Ley General de Educación; lo publicado en el Programa Nacional de Educación 2001-2006, y en el Reglamento Interior de la Secretaría de Educación Pública<sup>2</sup> en sus Artículos 4 y 5 Fracción I y XVI, así como en el Plan Nacional de Desarrollo se tiene como fin, inducir una mejora en la calidad de los servicios educativos.

La política educativa actual plantea la Reforma de Educación Secundaria (RES) 2006 y la articulación de los niveles de preescolar, primaria y secundaria, como un solo ciclo formativo<sup>3</sup>, asegurando de esta manera la continuidad y la congruencia de propósitos y contenidos en los referidos niveles educativos que conforman la educación básica, ya que es la etapa de formación de los individuos, donde se desarrollan las habilidades de pensamiento y las competencias básicas para favorecer el aprendizaje

---

<sup>2</sup> Diario Oficial de la Federación, Reforma Educativa de Secundaria 2006, 26 Mayo 2006, p.24

<sup>3</sup> El Diario Oficial de la Federación publicó el 12 de noviembre de 2002, el Decreto en el que se aprueba el diverso que adiciona el Artículo 3º de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, mediante el cual se establece que la educación preescolar, primaria y la secundaria conforman la educación básica obligatoria, facultándose al Ejecutivo Federal para determinar los planes y programas, considerando la opinión de los gobiernos de las entidades federativas y del Distrito Federal, así como los diversos sectores involucrados en la educación.

sistemático y continuo, así como las disposiciones y actitudes que normarán su vida.

Por ello, el Plan Nacional de Desarrollo plantea que la educación debe ser de calidad, puesto que la demanda en la congruencia de la estructura, organización y gestión de los programas educativos es exigida por la naturaleza de los contenidos de aprendizaje, procesos de enseñanza y recursos pedagógicos, para que éstos a su vez, puedan atender de forma eficaz el desarrollo de las capacidades y habilidades individuales (en el ámbito intelectual, artístico, afectivo, social y deportivo), de la misma forma que se impulsan los valores que favorecen la convivencia solidaria y comprometida; para preparar individuos que ejerzan una ciudadanía activa, capaz de enfrentar la competitividad y exigencia de la vida laboral.

Por esto es que con base en la consulta realizada en el 2005, con una amplia participación de maestros, representantes sindicales, instituciones y organismos académicos reconocidos, entre otras instancias y actores involucrados en la educación secundaria, se señaló la imperiosa necesidad de realizar en ella cambios a fondo, tomando en cuenta las siguientes líneas de acción<sup>4</sup>:

- 1.El desarrollo de un amplio programa de información, capacitación y asesoría técnico-pedagógica para docentes y directivos.
- 2.El funcionamiento del plan y los programas de estudio propuesto, para avanzar hacia la articulación y superación profesional a corto, mediano y largo plazo sobre los diversos temas que los maestros y directivos requieren para el desempeño de sus funciones.
- 3.El mejoramiento del plan y los programas de estudio propuestos, para avanzar hacia la articulación de la educación básica.

---

<sup>4</sup> Diario Oficial de Federación, Reforma de Educación Secundaria 2006, 26 Mayo 2006, pp.24-25.

4. La inclusión de tecnología como asignatura del currículo nacional, considerando las particularidades de cada modalidad y los campos tecnológicos que se imparten.
5. Renovar el modelo pedagógico de la telesecundaria atendiendo las necesidades de actualización de materiales, formación inicial y continua de docentes y renovación de la infraestructura y el equipamiento.
6. Mejorar los modelos de gestión escolar y del sistema para apoyar los procesos de planeación, evaluación y acreditación; especialmente se revisará el Acuerdo 200 sobre la Evaluación del Aprendizaje. Se implementará el servicio de asesoría académica a las escuelas para fortalecer el trabajo de asesoría técnico-pedagógica y de supervisión escolar.
7. Actualizar el marco normativo que regula el funcionamiento y gobierno de las escuelas considerando, entre otros aspectos, el tiempo y el espacio para el desarrollo del trabajo colegiado, la congruencia entre los perfiles de los maestros y la función que se les asigne, la ubicación gradual de los maestros en un solo centro de trabajo y la reducción paulatina del número de alumnos por grupo.
8. Fortalecer la infraestructura y dotar a los centros escolares del equipo y materiales de apoyo necesario para que respondan a las exigencias de la reforma.
9. Constituir consejos consultivos interinstitucionales para la revisión permanente y mejora continua de los programas de estudio.
10. Impulsar estrategias para la innovación pedagógica y el fortalecimiento de otras actividades educativas de los docentes para atender las nuevas demandas de la escuela secundaria.
11. Asegurar los fondos financieros para la reforma, su seguimiento y evaluación.
12. Garantizar que los cambios que implique cualquier proceso de reforma no afecten los derechos laborales y profesionales de los trabajadores de la educación.

Por lo que para poder atender los cambios señalados, se realizó la aprobación del Acuerdo 384<sup>5</sup> en el que se establece el Nuevo Plan y

---

<sup>5</sup> Son Lineamientos de carácter nacional, su aplicación y disposición son obligatorias para todas las escuelas secundarias del Sistema Educativo Nacional.

Programa de Estudios para la educación secundaria; incluye 7 artículos y 14 transitorios en los cuales se establecen los criterios de la educación básica.

Ante la diversidad de escenarios culturales e ideológicos en el país, la forma de organización de la educación en los estados es compleja, por lo que se llegan a determinar desde una perspectiva nacional las acciones que se deben emprender y cómo distribuir las tareas.

## **1.1 Finalidad de la Educación Básica**

Los fundamentos establecidos para la educación básica, puntualizan el compromiso que tienen el Estado mexicano de brindar una educación nacional, democrática, intercultural, laica y obligatoria<sup>6</sup>, que favorezca el desarrollo individual y colectivo.

Por esto, siendo la secundaria el último tramo de la escolaridad básica obligatoria, debe articularse con los niveles de preescolar y primaria para configurar un solo ciclo formativo con propósitos comunes, con prácticas pedagógicas congruentes, así como formas de organización, de relación interna que contribuyan al desarrollo de los estudiantes y de su formación como ciudadanos.

En su carácter obligatorio, la secundaria implica para el Estado un compromiso en el que debe proporcionar condiciones necesarias para que todos los egresados de primaria accedan oportunamente a la escuela secundaria, buscando continuidad y permanencia hasta concluir con éxito, significando que la asistencia a la secundaria representa la adquisición de

---

<sup>6</sup> Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos. Artículo Tercero. (2007). Editorial PACJ, p.6

conocimientos, desarrollo de habilidades, la construcción de valores y actitudes.\*

La escuela secundaria debe brindar herramientas para aprender a lo largo de toda la vida, asegurándose de que los estudiantes profundicen en la reflexión, el análisis crítico, la producción, en el intercambio de conocimientos y todo aquello que pueda satisfacerlos como seres humanos y nuestro ambiente; así como una buena participación en un mundo laboral, que cada vez es más versátil.

Esta educación constituye la meta, a la cual, profesores, instituciones y el sistema educativo nacional dirigen sus esfuerzos y acciones, de manera paralela, puesto que este proceso implica una revisión, además de una actualización constante que pueda fortalecer las normatividades vigentes, que tienen como principal objetivo responder a las nuevas necesidades y retos de la educación básica.

## 1.2 Plan de Estudios 2006

El Plan de Estudios fue elaborado por personal académico de la Dirección General de Desarrollo Curricular<sup>7</sup>, que con base en el Artículo 3º Constitucional y en cumplimiento de las atribuciones que le otorga la Ley General de Educación, plasmó el compromiso de impulsar una reforma que incluyera una renovación de los programas y plan de estudio, el apoyo permanente y sistemático a la profesionalización de los maestros y directivos,

---

\* Es importante que mencione, que esta formación es parte de las competencias que se proponen en el currículo, que es parte del contexto nacional pluricultural y de la especificidad de cada contexto regional, estatal y comunitario.

<sup>7</sup> ...que pertenece a la SubSecretaría de Educación Básica de la Secretaría de Educación Pública.

el mejoramiento de la infraestructura y del equipamiento escolar, así como el impulso a nuevas formas de organización y gestión que fortalezcan a las escuelas como el centro de decisión y acción del sistema educativo.

Para llevar a cabo la renovación del currículo, se impulsaron diversos mecanismos donde se promovieron las participaciones de los profesores, de los directivos de las escuelas secundarias en todo el país, de equipos técnicos estatales responsables de coordinar el nivel de ejecución y de especialistas en los contenidos de las diversas asignaturas que conforman el plan de estudios. Con el propósito de contar con evidencia sobre la pertinencia de los contenidos y de los enfoques de enseñanza, así como de las implicaciones que se tienen para la aplicación de la propuesta curricular, se desarrolló la Primera Etapa de Implementación (PEI) en escuelas secundarias de 30 entidades federativas, la cual tuvo un seguimiento que dio como resultado el que se atendiera de forma pertinente la mejora de los recursos para generalizar la reforma curricular a todas las escuelas del país.

Con el fin de la participación social en la revisión y fortalecimiento continuo de este servicio, la Secretaría de Educación Pública instaló Consejos Consultivos Interinstitucionales conformados por representantes de instituciones educativas especializadas en la docencia y la investigación sobre los contenidos de los programas de estudio, de las instituciones responsables de la formación inicial y continua; de las asociaciones y colegios, así como de los profesores, padres de familia y de la sociedad civil vinculada con la educación básica.

El funcionamiento de los Consejos de Evaluación que han sido permanentes desde que se puso en operación el plan y los programas de estudios, han permitido atender con oportunidad las necesidades y retos que se han presentado, ya que se preparó una política curricular apegada a las



necesidades formativas de los ciudadanos, así como al fortalecimiento en las escuelas de una cultura de evaluación y rendición de cuentas.

### *1.2.1 Características del plan y los programas de estudio<sup>8</sup>*

#### **1) Continuidad con los planteamientos establecidos en 1993**

El Plan de Estudio de 1993 para la educación secundaria fue resultado del proceso de una reforma global realizada cuando este nivel educativo se transformó en el último tramo de la educación básica obligatoria, por lo que se propuso establecer la congruencia y continuidad con el aprendizaje obtenido en la primaria.

Los enfoques que marcaba esta reforma centraban la atención en las ideas y las experiencias previas del estudiante, se orientaban a proporcionar la reflexión, la comprensión, el trabajo en equipo y el fortalecimiento de actitudes para intervenir en una sociedad democráticamente participativa; apostando en la reorientación de la práctica educativa para que el desarrollo de capacidades y competencias cobrase primacía sobre la visión predominantemente memorística e informativa del aprendizaje.

No obstante el cambio de enfoques como el énfasis en lo básico de los conocimientos, el desarrollo de habilidades y actitudes, la gran cantidad de contenidos de los programas de estudio de las diferentes asignaturas, impidieron, en mayor medida (a pesar de los programas de actualización para los maestros) la puesta en práctica de los enfoques pedagógicos introducidos en dicha reforma; además de que la automatización de los contenidos generó dificultad en la práctica, por lo que el trabajo de

---

<sup>8</sup>Diario Oficial de Federación. *Op. Cit.* p. 17

integración para relacionar los contenidos fragmentados que cada profesor aborda en el tiempo de clase quedaba en manos de los alumnos.

Provocando de manera evidente que el desinterés de los alumnos durante su estancia en la secundaria se relacionara con programas de estudio saturados, las prácticas de enseñanza que priorizan la memoria sobre la participación activa de los estudiantes, así como la frecuencia y carácter defensorio que se da a la aplicación de exámenes.

Desde entonces el desafío de aplicar los enfoques propuestos en el Plan y los Programa de Estudios de 1993 sigue vigente, favoreciendo que ahora se cuente con programas que explicitan lo que se espera que los alumnos aprendan, así como la propuesta de integración de las asignaturas para que favorezcan la aplicación del enfoque y, lo más importante, contribuir a que los estudiantes comprendan aplicando los conocimientos adquiridos.

## **2) Articulación con los niveles anteriores de educación básica.**

El carácter obligatorio de la educación secundaria pretende como función principal, constituir una plataforma de formación general común de calidad para todos los mexicanos, con el fin de contribuir a la articulación pedagógica y organizativa de la educación secundaria con los niveles preescolar y primaria, concibiéndose como parte de una continuación que sirve de base para construir los propósitos establecidos para las diferentes asignaturas de la educación secundaria.

## **3) Reconocimiento de la calidad de los estudiantes.**

Se construyó un currículo en donde la prioridad es la atención a los jóvenes, sin olvidar su carácter heterogéneo, implicando la consideración de sus intereses y necesidades de aprendizaje. Por ello, el plan y los programas de estudio incluyen múltiples oportunidades para que en cada grado se puedan

establecer las relaciones entre los contenidos, la realidad y los intereses de los estudiantes.

Se propone el espacio de Orientación y Tutoría<sup>9</sup>, para la cual la Secretaría de Educación Pública emitirá las orientaciones correspondientes.

#### **4) Interculturalidad**

Se incorporan con esta reforma temas, contenidos y aspectos particulares relativos a la diversidad cultural y lingüística de nuestro país.

Las distintas asignaturas buscan que los adolescentes comprendan que los grupos humanos forman parte de diferentes culturas, con lenguajes, costumbres, creencias y tradiciones propias. Pretendiendo que los alumnos reconozcan la pluralidad como una característica del país y del mundo, para que la escuela se convierta en un espacio donde la diversidad pueda apreciarse y valorarse como un aspecto cotidiano.

#### **5) Énfasis en el desarrollo de competencias y definición de aprendizajes esperados.**

Se plantea en esta propuesta, el desarrollo de competencias para propiciar en los alumnos movilidad en sus saberes dentro y fuera de la escuela; esto es que, logren aplicar lo aprendido en situaciones cotidianas para poder considerar, cuando sea el caso, las posibles repercusiones personales, sociales o ambientales de sus actos. Pretendiendo de esta forma que la educación secundaria permita a los alumnos dirigir su propio aprendizaje de manera permanente y con independencia a lo largo de su vida.

---

<sup>9</sup> Se incluye con el propósito de acompañar a los alumnos en su inserción y participación en la vida escolar, así como ayudar en la formulación de su proyecto de vida comprometido con la realización personal y el mejoramiento de la convivencia social. Se asignó una hora a la semana y se tiene un tutor responsable consciente de que este espacio, no debe concebirse como una asignatura más. Ibid. P.30 (p. 7)

## **6) Incorporación de temas que se abordan en más de una asignatura.**

Los contenidos que se abordan de manera simultánea en el currículo son conformados por temas que contribuyen a propiciar una formación crítica, a partir de que los alumnos reconozcan los compromisos y las responsabilidades que les atañen al estar inmersos en la sociedad en que viven.

El desarrollo de los contenidos es responsabilidad de cada institución educativa (escuelas) e implica, al mismo tiempo, que los programas de las asignaturas destaquen los vínculos posibles que se tiene entre ellas; las asignaturas deben compartir criterios y no salir de los campos temáticos que el Plan de Estudios propone para definir un estudio progresivo en cada grado; el trabajo escolar debe incluir temas y situaciones de relevancia social y ética.

Los campos temáticos son:

### **EDUCACIÓN AMBIENTAL**

Se pretende atender de manera específica la urgencia de fortalecer una relación constructiva de los seres humanos con la naturaleza, ya que es indispensable que los egresados de educación básica:

- Comprendan la evaluación conjunta y la interacción de los seres humanos con la naturaleza, desde una visión que les permita asumirse como parte del ambiente, y valoren la consecuencia de sus actividades en el plano local, nacional y mundial.
- Comprendan que su comportamiento respetuoso, el consumo responsable y la participación solidaria contribuyen a mantener o

restablecer el equilibrio del ambiente, y favorecen su calidad de vida presente y futura.<sup>10</sup>

## LA FORMACIÓN EN VALORES

Es un proceso que se debe dar en diversos momentos de la experiencia escolar y se expresa en las acciones y relaciones cotidianas entre maestros, alumnos, padres de familia, personal de apoyo y autoridades escolares. La acción para formar en valores, parte de la relación cotidiana que se establece con los alumnos y se ve influida por las pautas de organización escolar que enmarcan su actividad diaria y su contacto con ellos.

Estas interacciones moldean un clima de trabajo y de convivencia en cuyo seno se manifiestan valores y actitudes explícitas e implícitas.

Por lo cual es de suma importancia que el personal encargado de esta formación ponga atención en las prácticas que realiza, éstas deben ser:

- Las formas en que se resuelven conflictos entre los integrantes de la escuela, ya sea entre alumnos, o entre éstos y los docentes, los prefectos, el personal administrativo y las autoridades.
- El ejercicio de la disciplina escolar: si se cuenta con un reglamento, si éste contempla compromisos para todos los integrantes de la comunidad escolar, si las sanciones previstas respetan la dignidad de los alumnos y si se cuentan con reglas no escritas que modifican la aplicación de las normas explícitas del reglamento.
- La celebración de asambleas escolares y ceremonias cívicas.
- Las vías y los espacios existentes para que los alumnos externen inquietudes, intereses e incluso cuestionamientos de lo que sucede en la escuela.<sup>11</sup>

---

<sup>10</sup> *Ibid.* p. 21

<sup>11</sup> *Idem.* p. 22

Lo anterior plantea la necesidad permanente de que los docentes analicen las metas que persiguen como colectivo escolar, a fin de definir compromisos sobre los mínimos éticos que la institución pueda asumir de manera sistémica y constante para enriquecer la convivencia diaria entre sus miembros.

## **EDUCACIÓN SEXUAL Y EQUIDAD DE GÉNERO**

En la educación secundaria la consideración de la sexualidad y del género es fundamental debido a los procesos de cambio que experimentan los alumnos en este nivel, por ello, es preciso que los alumnos cuenten con el apoyo suficiente para clarificar sus inquietudes y recibir orientación en la búsqueda de información relevante para resolver sus dudas por parte de los adultos con quienes conviven en la escuela.

Para el estudio de la sexualidad en la educación secundaria se plantea que los alumnos la reconozcan como:<sup>12</sup>

- Una expresión de la afectividad humana vinculada con el ejercicio responsable de la libertad personal.
- Un conjunto de prácticas sociales y culturales diversas que adquieren significados particulares en diferentes contextos históricos y geográficos.
- Una práctica que entrañe los derechos y responsabilidades, así como el respeto a la dignidad social.
- Una forma de convivencia humana donde prevalece el trato igualitario y el respeto mutuo.
- Una vertiente de la cultura de la prevención donde la identificación de factores de riesgo y de protección constituyen una condición para que se disfrute mejor.

Para que esta labor sea posible, se consideró la inclusión de temas relacionados con la educación sexual y la equidad de género en diversos

---

<sup>12</sup> *Idem.* p. 24

espacios del currículo de la educación secundaria, como es el caso de las asignaturas de Ciencias I y Formación Cívica y Ética I y II.

### **7) Tecnología de la información y la comunicación.**

Uno de los objetivos básicos de la educación es la preparación de los alumnos para ser ciudadanos de una sociedad plural, democrática y tecnológicamente avanzada, sin dejar de lado que las tecnologías ofrecen posibilidades didácticas y pedagógicas de gran alcance.

Las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) incluyen no sólo las herramientas relacionadas con la computación, sino otros medios como el cine, la televisión, la radio y el video, todos ellos susceptibles de aprovecharse con fines educativos.

### **8) Disminución del número de asignaturas que se cursa por grado.**

Cursar en México la secundaria significa para los estudiantes, enfrentar una carga de trabajo de más de 10 asignaturas en cada ciclo escolar\*, lo cual ha provocado problemas de rendimiento académico, así como la inadaptación de los diferentes estilos docentes de cuantos profesores tengan.

Y pues dadas las condiciones laborales de los docentes, es muy difícil que dispongan de su tiempo para planear el trabajo, atender a los estudiantes, revisar, corregir su desempeño y establecer buena relación con ellos.

Así, para hacer frente a estas circunstancias, se redujo el número de asignaturas por grado a fin de favorecer la comunicación entre docentes y estudiantes, propiciar la integración de las asignaturas e incidir positivamente en los aprendizajes de los alumnos.

---

\*En el caso de las secundarias generales y técnicas, los alumnos deben adaptarse a tantos estilos docentes, como profesores tengan.

Con esta perspectiva, se planteó un mapa curricular que permite que la cercanía que existe entre los enfoques y contenidos de algunas materias permita concentrar en ciertos grados los contenidos correspondientes a las áreas de Ciencias Naturales y Ciencias Sociales, aunque la carga horaria continúa siendo de 35 horas a la semana.

### Mapa curricular<sup>13</sup>

Primer Grado	Horas	Segundo Grado	Horas	Tercer Grado	Horas
Español I	5	Español II	5	Español III	5
Matemáticas I	5	Matemáticas II	5	Matemáticas III	5
Ciencias I (Énfasis en biología)	6	Ciencias II (Énfasis en Física)	6	Ciencias III (Énfasis en Química)	6
Geografía de México y del Mundo	5	Historia I	4	Historia II	4
		Formación Cívica y Ética I	4	Formación Cívica y Ética II	4
Lengua Extranjera I	3	Lengua Extranjera II	3	Lengua Extranjera III	3
Educación Física I	2	Educación Física II	2	Educación Física III	2
Tecnología I*	3	Tecnología II*	3	Tecnología III*	3
Artes (Música, Danza, Teatro o Artes visuales)	2	Artes (Música, Danza, Teatro o Artes visuales)	2	Artes (Música, Danza, Teatro o Artes visuales)	2
Asignatura Estatal	3				
Orientación y Tutoría	1	Orientación y Tutoría	1	Orientación y Tutoría	1
<b>Total</b>	<b>35</b>		<b>35</b>		<b>35</b>

<sup>13</sup> *Idem* p. 31

\* En el caso de la asignatura Tecnología, la distribución horaria no será limitativa para la educación secundaria técnica, con la finalidad de que se cumpla con los requerimientos pedagógicos que caracterizan a esta modalidad y, por tanto, sus cargas horarias serán determinadas según los campos tecnológicos impartidos.



### 1.2.2 *Perfil Docente*

Los docentes son importantes a la hora de llevar a cabo los cambios en los Planes de Estudio, por ello es importante destacar que en este país, donde la globalización cobra cada vez mayor importancia, es necesaria la preparación de un individuo que pueda recibir y reconstruir cualquier información para enriquecer su desarrollo profesional.

Por eso es vital la formación de un individuo con cualidades positivas en su personalidad para enfrentar todos los fenómenos que suceden a su alrededor.

La docencia va más allá de la simple transmisión de conocimientos. Es una actividad compleja que requiere para su ejercicio de la comprensión del fenómeno educativo; el sólo dominio de una disciplina, no aporta los elementos suficientes para el desempeño de la docencia de forma profesional, es necesario hacer énfasis en los aspectos metodológicos y prácticos de la enseñanza, así como en los sociales y psicológicos que van a determinar las características de los grupos en los cuales se va a ejercer la profesión. La docencia como profesión se ubica en un contexto social, institucional, grupal e individual, de ahí que un docente no puede desconocer las relaciones y determinaciones en ninguno de estos niveles, pues no todos los obstáculos a los que se enfrenta el docente en el salón de clases se originan ahí solamente, sino que son reflejo de un problema social más amplio que repercute en la institución y por supuesto en el aula en el momento de la interacción.

Por esto, el requisito más difícil de detectar es la vocación, y el espíritu hacia una actividad que produce en el sujeto satisfacción y gusto, generalmente supone ciencia e idoneidad, pero no siempre es así. La ciencia a veces

origina la vocación, otras, la vocación lleva a la adquisición de la ciencia. En esta profesión la vocación es importante para desarrollar la tarea educadora.

Difícilmente se puede estar enseñando y educando durante mucho tiempo si se carece de vocación; pero lo más pernicioso es que la falta de vocación se refleja en casi todas las conductas habituales del docente.

El educador es una autoridad en sentido científico, y debe construir sus conocimientos con veracidad, puesto que sus alumnos están dispuestos a creer lo que él les diga respecto a una amplia gama de temas.

El tema de la responsabilidad\* del educador ante los fines de la educación está plasmado en la Recomendación Relativa a la Situación del Personal Docente\*\*, donde también se toma nota de las recomendaciones relativas a diversos aspectos de la formación y de la situación del personal docente en las escuelas de primera y segunda enseñanza<sup>14</sup> (Educación básica), en las que se especifica que la educación debe transmitir, masiva y eficazmente, un volumen cada vez mayor de conocimientos teóricos y técnicos evolutivos, adaptados a la civilización cognoscitiva, por ser la base para las competencias del futuro.

Por ende ya no basta que cada individuo acumule al comienzo de su vida una reserva de conocimientos a la cual podrá recurrir después sin límites.

---

\* La conciencia de la responsabilidad no se adquiere al ingresar en el profesionalismo sino que se va desarrollando con el perfeccionamiento paralelo de la inteligencia y de la voluntad.

\*\*Recomendación relativa a la situación del personal docente, aprobada el 5 de octubre de 1996 por la Conferencia Intergubernamental Especial sobre la situación del personal docente (convocada por la UNESCO en cooperación con la OIT, 1966).

<sup>14</sup> DELORS, Jacques. "La educación encierra un tesoro", p. 91

Por esto es que un docente tiene que saber que la educación estará estructurada en torno a los cuatro pilares que la Comisión de la UNESCO ha señalado e ilustrado como bases de la educación:<sup>15</sup>

- **Aprender a conocer.** Dada la rapidez de los cambios provocados por el progreso científico y por las nuevas formas de actividad económica y social, es menester conciliar una cultura general suficientemente amplia con la posibilidad que los estudiantes ahonden en un reducido número de materias, con el fin de alcanzar adecuados grados de especialización en áreas ocupacionales específicas.
- **Aprender a hacer.** Más allá del aprendizaje de un oficio o profesión, conviene en un sentido más amplio, adquirir competencias que permitan hacer frente a nuevas situaciones y que faciliten el trabajo en equipo. Estas competencias y calificaciones pueden adquirirse más fácilmente si los estudiantes tienen la posibilidad de ponerse a prueba y de enriquecer su experiencia participando en actividades profesionales de diverso orden, mientras cursan sus estudios. Esta situación permitiría el desarrollo de una formación polifuncional en un área determinada, vale decir, no se prepara para un puesto de trabajo (que con el rápido avance de la tecnología puede desaparecer), sino que se le brinda la posibilidad de movilizarse dentro del área ocupacional.

Esto justifica la importancia cada vez mayor que debería darse a las diversas formas posibles de alternancia entre la escuela y el trabajo, o la que tiene la realización de pasantías en las que los estudiantes deben poner a prueba las capacidades y competencias adquiridas.

- **Aprender a vivir juntos, aprender a vivir con los demás.** Es aprender a desarrollar el conocimiento personal aceptando el enriquecimiento proveniente de los saberes y experiencias de los demás, y sobre esa base, crear una nueva mentalidad que, basada en la aceptación de nuestra mutua interdependencia y en los riesgos y los desafíos del futuro, impulse la realización de proyectos comunes que tengan por objetivo el mejoramiento de la calidad de vida.

---

<sup>15</sup> *Ibidem*, pp. 91-103.

- **Aprender a ser.** El siglo XXI exigirá a todos una mayor capacidad de autonomía y de juicio, que va a la par del fortalecimiento de la responsabilidad personal en la realización del destino de la humanidad.

Por ende el perfil profesional que la educación básica requiere es de una persona que posea el dominio de su materia de trabajo, seguro de su autonomía profesional que le permita tomar decisiones informadas, que se comprometa con los resultados de su acción docente, que evalúe críticamente, pueda trabajar en conjunto con sus colegas, y que maneje una formación permanente. El maestro de educación básica dispondrá de las capacidades que le permitan organizar el trabajo educativo, de diseñar y poner en práctica estrategias y actividades didácticas con el fin de que todos sus educandos alcancen los propósitos de la educación<sup>16</sup>; de reconocer la diversidad de los niños que forman el grupo a su cargo. Atenderá a su enseñanza por medio de una variedad de estrategias didácticas que desarrollará de manera creativa. Reconocerá la importancia de tratar con dignidad y afecto a sus alumnos; aprovechará los contenidos curriculares, las experiencias y conductas cotidianas en el aula y en la escuela para promover la reflexión y el diálogo sobre asuntos éticos y sobre problemas ambientales que disminuyen la calidad de vida de la población; propiciará el desarrollo moral autónomo de sus alumnos, y favorecerá la reflexión y el análisis del grupo.

---

<sup>16</sup> Principales hallazgos del seguimiento, a la Primera Etapa de implementación, ciclo 2005-2006. DGDC, SEP. p. 26

### 1.2.3 Perfil de egreso de la educación básica

Se ha definido un perfil de egreso que plantea un conjunto de rasgos que los estudiantes deberán tener al término de la educación básica para desenvolverse en un mundo en constante cambio, siendo rasgos que se dan como resultado de una formación que destaca la necesidad de fortalecer las competencias para la vida, que no solo incluyen aspectos cognitivos sino los relacionados con lo afectivo, lo social, la naturaleza y la vida democrática; su logro supone una tarea compartida entre los campos del conocimiento que integran el currículo a lo largo de toda la educación básica<sup>17</sup>.

Estos rasgos son:

- a) Utilizar el lenguaje oral y escrito con claridad, fluidez y adecuadamente para interactuar en distintos contextos sociales.
- b) Emplear la argumentación y el razonamiento al analizar situaciones, identificar problemas, formular preguntas, emitir juicios y proponer soluciones.
- c) Seleccionar, analizar, evaluar y compartir información proveniente de diversas fuentes, aprovechar los recursos tecnológicos a su alcance.
- d) Emplear los conocimientos adquiridos con el fin de interpretar y explicar procesos sociales, económicos, culturales y naturales; así como para tomar decisiones y actuar.
- e) Conocer los derechos humanos y los valores que favorecen la vida democrática.
- f) Reconocer y valorar distintas prácticas y procesos culturales. Contribuye a la convivencia respetuosa.
- g) Conocer y valorar sus características y potencialidades como ser humano, se identifica como parte de un grupo social, emprende proyectos personales y se esfuerza por lograr sus propósitos.
- h) Apreciar y participar en diversas manifestaciones artísticas. Integra conocimientos y saberes de la cultura como medio para conocer las ideas y sentimientos de otros.

---

<sup>17</sup> Diario Oficial de la Federación. Reforma Educativa de Secundaria 2006. 26 Mayo 2006, p. 26.

- i) Se sabe reconocer como un ser con potencialidades físicas que le permite mejorar su capacidad motriz.

México en la actualidad, tiene una población mayoritariamente joven, por lo que las formas de existencia de los adolescente del país han experimentado profundas trasformaciones sociológicas, económicas y culturales; en general, cuentan con niveles de escolaridad superiores a los de sus padres, están más familiarizados con las nuevas tecnologías, disponen de mayor información sobre diferentes aspectos de la vida, así como de la realidad en la que viven, de esta manera los jóvenes enfrentan nuevos problemas, algunos asociados con la complejidad de los procesos de modernización y otros derivados de la acentuada desigualdad económica.

El reconocimiento de esta realidad es el punto de partida para cualquier propuesta de renovación de la educación secundaria, en la búsqueda por hacer efectiva la obligatoriedad de este nivel.

En el entendido que la adolescencia es una etapa de transición hacia la adultez y transcurre dentro de un marco social y cultural que le imprime características particulares, es una construcción social que varía en cada cultura y época, de tal forma que la reflexión de las características y el papel de los jóvenes en la escuela secundaria y en la sociedad ocupan un papel central, para esta propuesta curricular única y nacional, que toma en consideración las distintas realidades de los alumnos; para implementarla es necesario ser flexible en las estrategias de enseñanza y contar con un repertorio amplio de recursos didácticos.

Esta propuesta curricular también promueve la convivencia y el aprendizaje en ambientes colaborativos y desafiantes, posibilitando una transformación en las relaciones entre profesores, alumnos, directivos y otros miembros de la

comunidad escolar, facilitando la integración de los conocimientos que los estudiantes adquieren en las distintas asignaturas.

## CAPÍTULO 2

---

### 2. ASIGNATURA ESTATAL

Con base en lo estipulado por la Secretaría de Educación Pública, el Acuerdo Secretarial número 384<sup>18</sup>, destaca en su artículo décimo transitorio los Lineamientos Nacionales para los Programas de la Asignatura Estatal de Educación Secundaria, su aplicación y sus disposiciones que son obligatorias para todas las escuelas secundarias del Sistema Educativo Nacional.

La Asignatura Estatal del Plan de Estudios 2006 para la educación secundaria tiene su antecedente en la Asignatura Opcional del Plan de Estudios 1993 del mismo nivel.<sup>19</sup>

La Asignatura Estatal forma parte del currículo y brinda a los estudiantes oportunidades formativas a fin de que, en un marco de justicia y equidad, alcancen los rasgos del perfil de egreso de la educación básica, logrando que las escuelas secundarias integren y apliquen aprendizajes relacionados con el entorno social y natural de los estudiantes, que estos refuercen, articulen y apoyen el desarrollo de sus proyectos transversales que derivan del currículo y fortalecer de esta forma los contenidos específicos que impulsen las actividades académicas relacionadas con situaciones y problemas particulares de la región.

---

<sup>18</sup> Por el que se establece el Plan de Estudios. 2006. Asignatura Estatal, Lineamientos Nacionales. Educación Básica. Secundaria SEP, p.5

<sup>19</sup> De 1995 al 2001, la elaboración y dictaminación de los programas de esa asignatura, se orientó con los documentos: *Lineamientos Generales para la Actualización de la Asignatura Opcional en la Educación Secundaria* (1995) y *Criterios y Orientaciones para el Diseño, Revisión y Actualización de los Programas de Asignatura Opcional de Educación Secundaria* (2001). Además, para la Primera Etapa de Implementación (pei) 2005-2006, de la Reforma de la Educación Secundaria, se contó con el documento *Criterios para la selección de las asignaturas y los talleres estatales*, que estableció los procedimientos correspondientes para normar ese espacio curricular.



## 2.1 Fundamentación de la Asignatura Estatal

El plan de estudios 2006 de la RES, incluye el espacio curricular denominado “Asignatura Estatal”<sup>20</sup>, en el cual se espera que las autoridades educativas estatales ofrezcan programas que integren y apliquen aprendizajes relacionados con el entorno social y natural en el que se localiza la escuela secundaria; refuercen, articulen y apoyen el desarrollo de proyectos transversales derivados del currículo; fortalezca contenidos específicos, e impulse actividades académicas relacionadas con situaciones o problemas particulares de la región en que habitan los estudiantes.

El hecho de que se asuma esta asignatura como un espacio curricular que permita su flexibilización, nos va dando la oportunidad de incorporar un programa que apoye los logros del aprendizaje de los alumnos, con la perspectiva de mejorar cualitativa y cuantitativamente el aprovechamiento de los escolares e incidir de manera favorable en los procesos educativos.

La decisión de incorporar la Asignatura Estatal en el Plan de Estudios 2006, es debido a los resultados obtenidos en evaluaciones que se aplicaron con fin de determinar en qué medida los estudiantes que están por concluir la escolaridad obligatoria logran los conocimientos y las aptitudes que son esenciales para una participación plena en la sociedad; entre dichas evaluaciones se encuentra, un reporte del estudio realizado en el 2003, acerca de los resultados de aptitud para la lectura, desempeño en ciencias y solución de problemas (Programa Internacional de Evaluación de Estudiantes, realizado por la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE). México obtuvo el lugar número 29, entre los países afiliados, (Primeros resultados de PISA 2003) y los resultados de la Evaluación Nacional de Logro Académico en Centros Escolares (ENLACE) del año 2006, donde el Distrito Federal ocupó el tercer lugar nacional en Lectura y Matemáticas.

---

<sup>20</sup>.Son los programas de estudio respectivos que se deciden y elaboran en cada entidad federativa por equipos académicos que designa la autoridad educativa estatal a través de la instancia que organiza e imparte el servicio de educación secundaria. Plan de Estudios 2006. Educación básica. Secundarias p.9

Con base en lo anterior se reconoce que la lectura, la expresión oral y escrita necesitan de mucha atención y que no solo deben ser contenidos de la asignatura de español, sino una competencia valiosa que incide en el desarrollo personal y social de los estudiantes, por ser una herramienta eficaz para el pensamiento, de ahí que en el 2006 la Secretaría de Educación Pública (SEP) por medio de la Coordinación Sectorial de Educación Secundaria, centra su atención en la incorporación de la asignatura estatal en primer grado de secundarias diurnas, ya que en el momento que los alumnos ingresan a este nivel se enfrentan a formas de trabajo muy diferentes y más complejas, por lo que se consideró pertinente diseñar el programa de Aprender a Aprender.

## **2.2 Propósitos de la Asignatura Estatal**

Con la aplicación de la Asignatura Estatal se pretende que los estudiantes de educación secundaria logren algunos de los siguientes propósitos:<sup>21</sup>

- Que fortalezcan su identidad regional y su aprecio por la diversidad del país.
- Asuman con responsabilidad decisiones y acciones que favorezcan su formación, personal y ciudadana.
- Identifiquen y analicen condiciones y factores de origen familiar, escolar y social que puedan afectar o poner en riesgo su desenvolvimiento personal y académico.
- Desarrollen habilidades y actitudes necesarias para el aprendizaje autónomo y pertinente, así como para poner en práctica estrategias para el estudio.

---

<sup>21</sup> Asignatura Estatal, Lineamientos Nacionales (2006). Educación Básica. Secundaria SEP, p.9

### 2.3 Antecedentes de la asignatura estatal

La asignatura Estatal tiene antecedentes en la asignatura opcional del Plan y Programas de Estudio 1993. Educación Básica. Secundaria. Con el fin de orientar la elaboración y dictaminación de los programas de esa asignatura, en 1994 se emitió el documento Lineamientos Generales para la actualización de la Asignatura Opcional en la Educación Secundaria, mismo que en 2001 fue sustituido por el documento Criterios y orientaciones para el diseño, revisión y actualización de los programas de la Asignatura Opcional de Educación Secundaria. Para la primera etapa de implementación de la Reforma de la Educación Secundaria en el ciclo 2005-2006 se emitió el documento Criterios para la selección de las asignaturas y los talleres estatales, que estableció los procedimientos correspondientes a este espacio curricular.

Con la publicación que emite la Secretaría de Educación Pública en los Lineamientos Nacionales, en cumplimiento por lo dispuesto en el Artículo décimo transitorio del Acuerdo Secretarial 384, se implementa la Asignatura Estatal, para la cual se establecen los lineamientos de carácter nacional en su aplicación y de forma obligatoria para todas las escuelas secundarias del Sistema Educativo Nacional.

Al definirla como asignatura estatal se enfatizan cuatro características:<sup>22</sup>

- a) La autoridad educativa estatal y los equipos académicos de significados para tal fin, en coordinación con directivos y maestros de educación secundaria, eligen el tema y los contenidos con base en la información que se encuentre disponible en los diagnósticos de los problemas y requerimientos educativos locales, y a partir de las necesidades y los intereses de los estudiantes de la localidad que cursan este nivel.

---

<sup>22</sup> Ibid. p.11

- b) La asignatura ofrece a los alumnos oportunidades para integrar y promover aprendizajes acerca del entorno social, natural de su identidad, o bien relativos a sus formas de convivencia, en la escuela y fuera de ella.
- c) Para el diseño y la aplicación de un programa de estudios se utilizan y aprovechan las fuentes de información, así como otros recursos, de origen local estatal.
- d) En cada entidad se elaboran los programas respectivos con la participación de profesores que conocen el tema elegido, la situación educativa y las condiciones reales de trabajo en que funcionan las escuelas de la entidad.

Conforme a estos lineamientos señalados y a la experiencia obtenida en la Etapa de Implementación de la Propuesta Curricular 2005, así como la Prueba Piloto en primer grado del Ciclo escolar 2005-2006, el programa de la asignatura Aprender a Aprender se diseñó para escuelas de tres modalidades (diurna, telesecundaria y escuela para trabajadores) a fin de atender las necesidades, los intereses y las expectativas de los alumnos, considerando el contexto educativo del Distrito Federal.

Durante el proceso de consulta nacional sobre la RES realizada en 2005,<sup>23</sup> los diferentes sectores manifestaron su necesidad de conformar un nuevo modelo educativo, que tomara en cuenta la cultura e idiosincrasia de la comunidad respondiendo a la diversidad regional y local, mediante los estudios de contenidos referidos a estos contextos. Creyendo que al atender las necesidades del entorno educativo será la pauta para una mejor proyección de la escuela hacia la sociedad, ofreciéndole a los alumnos profundizar en su medio escolar y cultural.

Es importante recalcar que la Asignatura Estatal, ofrece a todos los estudiantes oportunidades y experiencias de aprendizaje para desarrollar en ellos competencias

---

<sup>23</sup> Este proceso se conoció como Consulta Nacional sobre la Reforma Integral de la Educación Secundaria, efectuado del 22 de agosto al 28 de octubre de 2005. Con el propósito de promover la reflexión informada y el debate entre maestros, alumnos, directivos, personal de apoyo, padres de familia y sociales respecto a los cambios que son necesarios impulsar para mejorar la calidad y equidad de la educación secundaria.

para la vida\* y, en particular las que se vinculan con la capacidad de Aprender a Aprender con autonomía, competencias para el aprendizaje, para el manejo de la información, para el manejo de las situaciones, para la convivencia, así como competencias para la vida en sociedad.

Partiendo de la definición de competencias como una habilidad o atributo personal de la conducta de un sujeto, que puede definirse como característica de su comportamiento, y, bajo la cual, el comportamiento orientado a la tarea puede clasificarse de forma lógica y fiable<sup>24</sup>.

Las Competencias combinan en sí, lo cognoscitivo (conocimientos y habilidades), lo afectivo (motivaciones, actitudes, rasgos de personalidad), lo psicomotriz o conductual (hábitos, destrezas) y lo psicofísico o psicofisiológico (por ejemplo, visión estroboscópica o de colores).

La misma concepción de las Competencias, con su carácter multidimensional, hace que sean complejas, por lo que se requiere analizar cómo están conformadas, por ello se tiene que tomar en cuenta las características de motivación, rasgos psicofísicos (agudeza visual y tiempo de reacción, por ejemplo) y formas de comportamiento, autoconcepto, conocimientos, destrezas manuales (skills) y destrezas mentales o cognitivas, que permitan la percepción de cualquier persona en su rol social, cualquiera que éste sea.

Por ello, los criterios para seleccionar el campo temático de la Asignatura Estatal implicó para el personal de las escuelas un gran reto, pues había que tomar decisiones para comenzar el trabajo con la nueva propuesta curricular en primer grado. Una de ellas fue la selección del programa o los programas de estudio a

---

\* Las competencias son más que el saber pensar, el saber hacer o el saber ser; es decir, implican conocimientos, habilidades, actitudes y valores, que se manifiestan en el desempeño de las personas.

<sup>24</sup> CAO, Ansorena. Definición de Competencia.

[http://www.ilo.org/public/spanish/region/ampro/cinterfor/temas/complab/doc/otros/sel\\_efe/i.htm](http://www.ilo.org/public/spanish/region/ampro/cinterfor/temas/complab/doc/otros/sel_efe/i.htm).(14 Mayo 2010)

impartir en la Asignatura Estatal, dado que los programas que se ofrecieron en este espacio están relacionados con:<sup>25</sup>

- La Historia, Geografía y Patrimonio Cultural de la Región o de la entidad.
- El fortalecimiento de estrategias para el estudio.
- Los temas transversales en el curriculum.
- El uso y la enseñanza de la lengua y cultura indígenas.

Debido a la estructura de la materia, los directivos fueron quienes ajustaron la plantilla para la designación de docentes que deberían atender la Asignatura Estatal, tomando en cuenta la experiencia de aquellos profesores que estuvieron a cargo de la Asignatura Opcional que se impartía a los terceros grados de educación secundaria, conforme al plan de estudios de 1993; y de aquellos que con su perfil profesional cubrieran las necesidades que planteaba el programa de estudio seleccionado (RES 2006) para cada localidad educativa, así como las horas clase de los docentes disponibles y sobre todo la disposición de los maestros; pero desafortunadamente no se lograron reunir estas condiciones, el director de cada escuela fue quien determinó qué maestro atendería la Asignatura Estatal, en ocasiones utilizando a los maestros con horas de descarga\*, por lo que en estos casos no siempre se consideró que el docente cumpliera con el perfil profesional que demandaba el programa.

---

<sup>25</sup> Asignatura Estatal. *Op Cit* p.10

\* Profesores que cuentan con más de 19 horas de trabajo, de las cuales solo la mitad de ellas las estaban cubriendo frente a grupo y la otra en administrativo.

## **2.4 Criterios específicos para el diseño y la elaboración del programa de la Asignatura Estatal, Aprender a Aprender**

El vivir en una sociedad en constante cambio, donde el conocimiento tiene una corta vigencia, es inconcebible pensar que la formación con que los estudiantes egresan de su educación básica o profesional es suficiente para que se desempeñen de forma satisfactoria en la sociedad y respondan competentemente al contexto en el que se desenvolverán. Por lo que es necesario que los alumnos reconozcan que es ineludible el aprendizaje continuo, por esto la escuela secundaria debe dedicarse a garantizar la satisfacción de necesidades básicas del aprendizaje formando alumnos que se conviertan en aprendices autónomos, con una actitud de disposición al aprendizaje permanente y a la búsqueda constante de explicaciones acerca del mundo social y natural que les rodea, fomentando en ellos el desarrollo de capacidades que pueden modificarse.

Debido a esto la escuela secundaria no puede permanecer ajena a los requerimientos formativos de los estudiantes que la sociedad demanda, sino que debe responder a esta propuesta curricular contemplando las exigencias, aportando conocimientos, procedimientos y actitudes que los adolescentes necesitarán en su vida cotidiana.

Enseñar a los alumnos a apropiarse y a emplear los contenidos que la escuela secundaria ofrece, requirió reconsiderar los contenidos del currículo, asumiendo que tan importante es aprender Matemáticas, Geografía de México y del mundo o Ciencias I<sup>26</sup>, como lo es saber utilizar los conocimientos matemáticos, geográficos o biológicos en diferentes situaciones y tareas, por lo que no basta con proporcionar información y traducirla, sino que la necesidad denota enseñar medios eficaces a los alumnos que les permitan apropiarse de la información, así como enfrentar las

---

<sup>26</sup> *Ibíd*, p. 92

situaciones que en su momento requieran la aplicación de lo aprendido en la escuela.

En el diseño del Programa de la Asignatura Estatal se consideró trabajar el estudio como una práctica social del lenguaje y favorecer a los alumnos a través de un proceso de metacognición<sup>27\*</sup> refiriendo al control consciente y deliberado de la propia actividad cognitiva<sup>27</sup>. Siendo conscientes de cómo han aprendido, cómo mejoran sus estrategias de aprendizaje, cómo desarrollar habilidades para un aprendizaje autónomo y permanente que potencialice las habilidades logradas, y puedan así identificar las áreas que desconocen e intervienen en su proceso de aprendizaje.

Por lo que se sugiere que la Propuesta de trabajo sea<sup>28</sup>:

- *Abierta* para responder las necesidades de un curso que satisfaga las deficiencias educativas de cada grupo de alumnos, que surja de sus intereses y de las propias exigencias de los contenidos de las diversas asignaturas.
- *Flexible* por la constante reestructuración y adecuación de acuerdo con los niveles de avances y de las características de cada grupo en las escuelas.
- El *enfoque* para el diseño y la aplicación de los contenidos debe ser congruente con los planteamientos de transversalidad, que impliquen retos para los alumnos.

---

\* Se cree que las habilidades metacognitivas cumplen una función importante en las actividades cognitivas, incluyendo la persuasión, la información y la comunicación orales, la lectura de comprensión, la escritura, la adquisición del lenguaje, la percepción, la atención, la memoria, la solución de problemas, la cognición social y diversas formas de autoinstrucción y autocontrol.

<sup>27</sup> BROW, A.L. Metacognitive development and reading. In R.J. Spiro, B.C Bruce, &W.F. Brewer (Eds.) Theoretical issues in reading comprehension. pp 453-481.

<sup>28</sup> *Ibid*, pp. 92-93.



- Se requiere un trabajo colegiado y colaborativo entre los maestros que atienden a los alumnos de primer grado, privilegiando el desarrollo de habilidades del pensamiento.

Con el programa de esta asignatura se pretende dar continuidad al conocimiento y empleo de técnicas, procedimientos, estrategias que los alumnos han aprendido en su paso por la educación básica y en su vida cotidiana, terminando de cimentar las bases para desarrollar y consolidar sus conocimientos, habilidades, valores y actitudes que pueden traducirse en aptitudes favorables, para los alumnos y por parte de los mismos, para su aprendizaje y desarrollo de competencias.

El fortalecimiento de las actitudes positivas de los estudiantes radicará en la seguridad que ellos adquieran al enfrentar tanto los retos académicos, como los sociales y los laborales.

#### *2.4.1 Estrategias que fortalecen las habilidades para el estudio y el aprendizaje en los alumnos de primer grado de educación secundaria.*

La enseñanza de la educación secundaria cristaliza buena parte de las esperanzas y críticas que suscitan los sistemas formales; por una parte la familia y los alumnos la consideran como la vía de acceso social y económico, y por otra se le acusa de que los estudiantes no estén preparados para la enseñanza del nivel medio superior.

Dada esta situación es irrefutable la necesidad de precisar lo que la enseñanza secundaria debe de hacer para preparar a los jóvenes para la vida adulta.

Al contemplar la educación como un proceso que debe proseguir a lo largo de la vida, impone reconsiderar tanto los contenidos como la organización de la enseñanza, así también dar reconocimiento de las competencias, la certificación de las experiencias de aprendizaje no formales y las formales entre distintas ramas de la educación.

Así pues, el contexto de la educación permanente posibilita vincular la enseñanza secundaria con los tres principios generales<sup>29</sup> de la diversidad de formaciones, la alternancia entre el estudio y una actividad profesional o social y la búsqueda de mejoras cualitativas.

El enfoque de la Asignatura Estatal Aprender a Aprender retoma del Plan de Estudios 2006, de forma particular, el planteamiento del "aprendizaje como resultado de la interacción social", que en gran medida depende de las relaciones interculturales e interpersonales, de los retos intelectuales que se propongan al alumno y del clima afectivo de la escuela y del aula; propone generar tareas colectivas en el aula, en las que se practique la resolución de conflictos y diferencias.

Por lo que el programa de la Asignatura Estatal Aprender a Aprender se debe basar en la noción de la naturaleza constructiva del aprendizaje, dado que, el punto focal de dicho aprendizaje es la experiencia inmediata del alumno, pero que ésta a su vez es insuficiente en sí misma, pues la experiencia personal necesita ser procesada conscientemente y ser parte de una continua reflexión, para ayudar a los estudiantes a adquirir habilidades para la construcción de su conocimiento.

Además, con la finalidad de lograr los propósitos de la asignatura, se propone diseñar un modelo de plan de clase funcional<sup>30</sup>; es decir, que sea útil, conciso y flexible para concretar las intenciones didácticas que el profesor plantea de su trabajo en el aula.

---

<sup>29</sup> Asignatura Estatal. *Op. cit.*, p.140

<sup>30</sup> Aprender a Aprender. Programa de Estudios 2007. Educación básica, Secundaria., p.24

Por lo que de esta manera los programas que se elaboren dentro de este campo tendrán como propósito ofrecer a los alumnos estrategias específicas para el estudio y el aprendizaje a lo largo de su formación en la escuela secundaria, deben promover actitudes positivas hacia el aprendizaje permanente y la autonomía académica, mediante el fortalecimiento de hábitos de lectura, y de la expresión oral y escrita, así como el dominio de procedimientos para la selección, la valoración y el aprovechamiento de materiales bibliográficos, documentales y gráficos que tengan aplicación en los programas de las diferentes asignaturas del Plan de estudios 2006<sup>31</sup>:

*Criterios para la selección de los temas*

1. Se sugiere que la propuesta de trabajo diseñada por las entidades en este campo sea abierta y flexible.
  - El carácter *abierto* corresponde a la necesidad de un curso que responda a las exigencias educativas de cada grupo de alumnos en las escuelas secundarias, que surjan de sus intereses, de las necesidades con las que ingresan a la escuela y de las propias que exige el tratamiento de los contenidos de las diversas asignaturas.
  - *Flexible* por su constante reestructuración y adecuación de acuerdo con los niveles de avance y con las características de cada grupo en las escuelas.
  
2. Los temas para la elaboración de textos y materiales de trabajo se tomarán fundamentalmente de las estrategias que los adolescentes requieran manejar o formular en el resto de las asignaturas, lo cual demanda una comunicación frecuente entre los docentes del mismo grado y una autoevaluación constante de sus necesidades de actualización.

---

<sup>31</sup> Asignatura Estatal, Lineamientos Nacionales. Educación Básica. Secundaria, pp.91-95

### *Diseño y aplicación de los contenidos*

1. Los contenidos de estos programas deben ser congruentes con los planteamientos de transversalidad, al retomar los contenidos de las diversas asignaturas y aplicarlos a situaciones o problemas que impliquen retos para el alumno, por lo que para el diseño de las actividades se vuelve indispensable la constante revisión de los requerimientos sugeridos en el resto de las asignaturas.

### *Fortalecimiento de actitudes positivas en los alumnos*

1. Buscar y seleccionar información de distinta índole
2. Analizar la información
3. Comprender y organizar conceptualmente la información
4. Comunicar la información

Sintetizando, debe promoverse la iniciativa propia, la capacidad de autocrítica, el respeto a sí mismo y a los demás, y la aceptación de las diferentes formas de aprendizaje.

Aprender a aprender se aplica a partir del Ciclo Escolar 2007-2008\*, en los programas de primer grado de las escuelas públicas y particulares incorporadas a la Coordinación Sectorial, de las tres modalidades de Educación Secundaria (Diurna, para Trabajadores y Telesecundaria), que administra la Dirección General de Operación de Servicios Educativos<sup>32</sup>.

Por lo que es pertinente decir que de acuerdo con el Plan de Estudios 2006, los programas de la Asignatura Estatal tienen el mismo tratamiento y valor pedagógico

---

\* En el ciclo 2005-2006 la reforma se incorporó como prueba piloto en 10% de las escuelas de la entidad federativa.

<sup>32</sup> *Ibídem*, p. 5

que las asignaturas que son de carácter nacional descritas en el Mapa Curricular (Véase Pág.14); por lo que debo decir, que esta Asignatura es una representante importante del avance por resolver las necesidades educativas.

Y de esta manera contribuir a que las escuelas secundarias desarrollen en los jóvenes inscritos habilidades observables que les permitan alcanzar el éxito en cualquier tarea que realicen, asumiendo que este espacio curricular es una forma idónea para flexibilizar el currículo, permitiendo el apoyo para lograr el aprendizaje en los estudiantes, sugiriendo así que los alumnos puedan, como una constante, involucrarse en la organización de actividades, selección de temas, asesoría a otros compañeros e incluso, el establecimiento de reglas de interacción; con la perspectiva de mejorar cualitativa y cuantitativamente el aprovechamiento de los alumnos de secundaria e incidir de manera favorable en los procesos educativos.

El ámbito óptimo para lograr los propósitos es formando un grupo de aprendizaje colaborativo, un grupo heterogéneo de personas empeñadas en alcanzar un propósito común: Aprender a Aprender y ayudar a otros a lograrlo.

A partir, de la reflexión harán de sus logros y desafíos escolares, un análisis, donde podrán aplicar las estrategias de grupo, se establecerán metas para elevar su desempeño escolar y contribuir al éxito del perfil de egresos que la educación básica demanda.

## CAPÍTULO 3

---

### 3. FORMACIÓN DOCENTE

En la Pedagogía actual, cada vez se hace más hincapié en la idea de que el alumno habrá de jugar un papel activo en su propio aprendizaje, ajustándolo de acuerdo con sus necesidades y objetivos personales. Por tanto, se aboga por introducir estrategias de aprendizaje en el currículum escolar para que el alumnado se beneficie aprendiendo a utilizarlas desde los primeros años de la escolarización. Y será el profesorado al que se le encomendará la tarea de "enseñar a aprender", y al alumnado a "aprender a aprender".

La palabra aprendizaje no siempre ha contado con una definición clara. Se ha pasado de una concepción conductista del aprendizaje a una visión del aprendizaje donde cada vez se incorporan más componentes cognitivos. Y aunque existen tantos conceptos de aprendizaje como teorías elaboradas para explicarlo, se podría afirmar que el aprendizaje es "un cambio perdurable de la conducta o en la capacidad de conducirse de manera dada como resultado de la práctica o de otras formas de experiencia"<sup>28</sup>.

Y las estrategias de aprendizaje serían aquellos procedimientos o recursos que ayudan a realizar una tarea de forma idónea. Esta definición tan global la aclara Nisbet y Shucksmith, y serían "las secuencias integradas de procedimientos o actividades que se eligen con el propósito de facilitar la adquisición, el almacenaje y/o la utilización de información o conocimientos",

---

<sup>28</sup> SCHUNK, Dale H. *Teorías del aprendizaje*. p. 2

de tal manera que el dominar las estrategias de aprendizaje permite al alumnado planificar u organizar sus propias actividades de aprendizaje.

Los más importante del aprendizajes es aprender a aprender; es asumir y lograr un proceso de internalización del conocimiento, desarrollar habilidades, destrezas y actitudes a fin de optimizar y enfatizar lo aprendido: la mayoría de los estudiantes no han aprendido estrategias de aprendizaje porque nadie se las ha enseñado, de tal forma que cuando han de enfrentarse a una tarea nueva, el método que utilizan es el que siempre intuitivamente han utilizado, lo que consecuentemente dificulta su proceso de aprendizaje.

El análisis previamente mencionado no solo permite comparar nuestro grado de desarrollo en materia educativa, sino que nos marca un horizonte en la implementación de proyectos de formación en los docentes, con la capacidad para hacer frente a la crisis que hoy en día nos atañe.

La formación docente\*, es una de las áreas de mayor inercia, y una de las más descuidadas tanto a nivel teórico como práctico en los últimos años dentro del campo educativo en general.

La moderna consigna de "*poner el énfasis sobre el aprendizaje*", subrayada por la Conferencia Mundial sobre Educación para Todos<sup>29</sup> requiere

---

\* Bajo el término *formación docente* incluiremos aquí tanto la *formación inicial* como la *formación en servicio* (esta última también llamada *perfeccionamiento*, *formación permanente* o *continua*). Refiriendo específicamente a la formación docente para la *educación secundaria*. Estamos aquí usando el concepto de *educación básica* manejado en los documentos de la iniciativa de "Educación para Todos" (Jomtien, Tailandia, 1990), la cual se define por su capacidad para satisfacer "necesidades básicas de aprendizaje" antes que por el número de años de estudio, incluye a niños, jóvenes y adultos, se inicia con el nacimiento, y compromete no únicamente al aparato escolar sino a la familia, los medios de comunicación y toda otra forma y espacio de aprendizaje. Diferenciaremos aquí, por tanto, *educación básica* de *educación*.

<sup>29</sup> Jomtien, Tailandia, Marzo de 1990

entenderse no únicamente como una reivindicación para los alumnos sino, en primer lugar, para los propios maestros.

Garantizar y mejorar el aprendizaje de los alumnos implica asegurar a los maestros las condiciones y oportunidades para un aprendizaje relevante, permanente y de calidad que les permita hacer frente a los nuevos roles y objetivos que se les plantean, desempeñar profesionalmente su tarea, y hacerse responsables por ella frente a los alumnos, los padres de familia y la sociedad. Lograrlo exige no más de lo mismo: más cursos, más años de estudio, más certificados; sino una transformación profunda del modelo convencional de formación docente (tanto inicial como en servicio), el cual ha empezado a mostrar claramente su ineficiencia e ineficacia tanto desde el punto de vista de los maestros, su crecimiento y desempeño profesional, como del escaso impacto de dicha formación sobre los procesos y resultados a nivel del aula de clase.

Los procesos de reforma educativa, que incluso han empezado a introducir una dinámica más participativa y de consulta social, tienden a seguir manteniendo el esquema y la secuencia clásica, incorporando al magisterio en la propuesta una vez que ha sido diseñada, contando con éste más como ejecutor que como fuerza deliberante; más como sujeto pasible de capacitación que como fuente de saber y experiencia esenciales para el diseño del plan<sup>30</sup>.

En este sentido predomina la idea de adaptar a los docentes a los planteamientos de la reforma antes que la de adaptar la reforma a las condiciones de los docentes; es una forma de romper con el modelo tradicional en el que no se permite la participación de los docentes en las

---

<sup>30</sup> TORRES, Rosa. *Formación docente: Clave de la reforma educativa*. Publicado en: *Nuevas formas de aprender y enseñar*, p.18



decisiones de política educativa, específicamente, en el diseño de la reforma educativa, así como del plan de formación, que de manera inevitablemente, el docente es un vínculo directo del aprendizaje; esto compromete cambios profundos tanto del lado de las organizaciones magisteriales como del Estado y la sociedad<sup>31</sup>.

Afortunadamente, al mismo tiempo, una serie de tendencias positivas vienen tomando cuerpo, ya no únicamente en el discurso sino en la realidad, en varios países. Lentamente, el campo de la formación docente parece estarse abriendo a la innovación y dando paso a propuestas sumamente interesantes. En general, se trata de iniciativas aún pequeñas y vinculadas a la formación en servicio, donde existe una renovada conciencia acerca de la importancia de replantear y renovar la formación inicial. En el caso de América Latina, la oficina regional de la UNESCO ha tomado en este sentido la iniciativa (ver Anexo 1).

Diciendo de esta manera que la formación de maestros se debe hacer a través de estrategias pedagógicas que involucren el diálogo y que propongan situaciones en las cuales sea importante el ejercicio de la solidaridad y el reconocimiento de los sentimientos del otro. La formación permanente debe ocuparse de dar a los maestros las posibilidades de cambiar sus puntos de vista iniciales y de establecer espacios de reflexión sobre el saber y sobre el modo de hacerlo interesante y comprensible, permitiendo un proceso donde los educadores reflexionen sobre los efectos de los medios y sobre las facilidades que brindan.

Sería útil crear espacios para investigar y para discutir las relaciones entre educación y comunicación, donde la comunicación sea un fundamento de la competencia pedagógica, y sirva como clave de la formación de los docentes; no sólo como práctica sino como espacio de reflexión sobre sus

---

<sup>31</sup> *Ibíd.* P.18

condiciones de posibilidad y sobre sus problemas. Es necesario promover la investigación en las distintas ocasiones en que el maestro enfrenta procesos de formación.

### 3.1 Características fundamentales de la formación docente

Enfatizando que el rol central de los alumnos en la construcción del conocimiento en el aula se ha convertido en un paradigma dominante, y su influencia se ha extendido al proceso mismo de la formación del profesor, podemos decir que, los planteamientos constructivistas\* no solo han puesto en la mesa del debate el qué deben hacer y saber los profesores; sino también el cómo crear las condiciones para preparar buenos docentes.

Sin embargo, el debate sobre la estructura y metodología de los programas de formación carecen de una base, por lo que considero pertinente comenzar por el análisis del concepto de formación humana, donde se exige partir del supuesto que plantea que el hombre es un ser inacabado, cuyo proceso de formación atraviesa todo un ciclo vital partiendo del momento de la concepción hasta la muerte.<sup>32</sup>

En su devenir histórico, la sociedad ha asumido la formación del hombre como el proceso mediante el cual el ser humano interioriza un conjunto de normas, valores, costumbres, creencias e ideales<sup>33</sup>; dicho de otro modo el concepto de formación ha estado referido, desde la antigüedad, a la

---

\* El *constructivismo* es una postura psicológica y filosófica que argumenta que los individuos forman o construyen gran parte de lo que aprenden y comprenden (Bruning, Schraw y Ronning, 1995; citado en Schunk, 1997)

<sup>32</sup> Ríos Acevedo, Citado en Elias Renteria, *Formación de Docentes: Un reto para las escuelas Normales Superiores y las Facultades de Educación*, 2004, p. 59.

<sup>33</sup> *Ibídem*, p. 60

necesidad de adaptación del hombre a las costumbres y al aprendizaje de códigos normativos que la sociedad ha construido para configurar su identidad cultural (elementos que se transmiten de generación en generación), por medio de procesos de transmisión de la cultura o bien a través de procesos más sistemáticos (el proceso educativo).

Aunque en otra perspectiva filosófica, *encontramos los planteamientos de Hegel, quien al recoger la idea kantiana de las obligaciones del hombre para consigo mismo, plantea la formación como el deber que cada uno tiene de darse forma*<sup>34</sup>. Por esto, es importante mencionar que los maestros dominan saberes acabados, que no les permite preocuparse por los métodos y estrategias que hacen posible la construcción de conocimientos nuevos en los educandos. Lo que significa la ausencia de procesos formativos tales como:<sup>35</sup>

1. Se articulen a la investigación, para la producción de teorías pedagógicas.
2. Organicen el trabajo en equipo, porque el saber no se construye solitario: es una construcción colectiva que requiere de la validación social.
3. Conciban la escuela como un espacio simbólico, es decir, como un espacio lleno de significados y sentidos.
4. Tengan conocimientos de la realidad social y cultural.
5. Se actualicen permanentemente.
6. Conserven lo ético axiológico y lo estético al mismo nivel que lo técnico-científico.
7. Articulen los procesos formativos y de la práctica pedagógica al proyecto educativo institucional, para darle significado a su acción.

Formar recursos humanos en este campo es cuestión de largo plazo, de esfuerzos sistemáticos y sostenidos a lo largo del tiempo. Formar a los maestros de hoy en los conocimientos, habilidades, valores y actitudes

---

<sup>34</sup> *Ibíd.*, p. 60

<sup>35</sup> AMAYA, R. Gladys. *La formación permanente del maestro, un proyecto que debemos pensar y construir*, en revista Educación y cultura, No.42, Bogotá, p. 15

requeridos para llevar adelante la profunda transformación educativa que reclama nuestra sociedad y que proclaman las modernas políticas y reformas educativas, que exigen nada menos que eso. Esto implica pasar de una visión de la formación docente como bloques estancos\* a una visión estratégica que permita a la propia formación a realizar una construcción conjunta entre enseñantes y aprendices, generando en gran medida una auténtica creación.

Sí pensamos la formación\*\* de los maestros como un proceso continuo, que se realiza a través de varias instancias, podremos darnos cuenta que no nos encontramos frente a un dilema, sino a la definición de prioridades.

### **3.2 Competencias fundamentales del maestro**

A pesar de que el enfoque actual de la enseñanza está centrado en el aprendizaje, la intervención del docente es de suma importancia, pues para generar aprendizaje en sus estudiantes precisa emplear una gama de conocimientos que incluyen no sólo los relacionados con la ciencia, sino también, aquellos que les permitan realizar su labor formativa de acuerdo con las características de los educandos, de su contexto y del área de conocimientos.

La manifestación de actitudes así como la práctica de valores positivos en el aula y fuera de ella, es relevante para la formación de los estudiantes, pues

---

\* Saberes tales como: diseño de planes, programas y proyectos en un periodo determinado; Que cubran un número determinado de horas en clase o en cursos.

\*\* El sistema escolar, la formación propiamente como profesores, la practica docente y la autoformación.

genera ambientes en los que él encuentra seguridad para la expresión y defensa de sus ideas, de su individualidad, sin dejar de lado lo colectivo.

En consecuencia, los docentes deben desarrollar competencias que propicien una práctica acorde con las necesidades de formación de los estudiantes; al igual que las competencias de los alumnos, las competencias docentes genéricas\* incorporan una serie de atributos que las caracterizan permitiendo al profesor orientar, guiar y facilitar tanto la enseñanza como el aprendizaje.

Como consecuencia de la Reforma Curricular que la Secretaría de Educación Pública emite, se desprenden **competencias docentes** y atributos, para la Educación Básicas que son<sup>36</sup>:

1. Organizar su formación continua a lo largo de su trayectoria profesional.
2. Dominar y estructurar los saberes para facilitar experiencias de aprendizaje significativo.
3. Planificar los procesos de enseñanza y de aprendizaje atendiendo al enfoque por competencias, ubicando los contextos disciplinares, curriculares y sociales amplios.
4. Lleva a la práctica procesos de enseñanza y de aprendizaje de manera efectiva, creativa e innovadora a su contexto institucional.
5. Evalúa los procesos de enseñanza y de aprendizaje con un enfoque formativo.
6. Construye ambientes para el aprendizaje autónomo y colaborativo.
7. Contribuye a la generación de un ambiente que facilite el desarrollo sano e integral de los estudiantes.
8. Participa en los proyectos de mejora continua de su escuela y apoya la gestión institucional.

---

\* Estas competencias formulan las cualidades individuales, de carácter ético, académico, profesional y social que debe reunir el docente. Se refieren al dinamismo de ellas, dependiendo proporcionalmente de las características de los estudiantes, es decir son cambiantes.

<sup>36</sup> Perrenaud, Philippe. 10 Nuevas competencias para enseñar, Ed. Graó. Barcelona, 2007 (5ª edición)

La formación de los maestros debe ser un proceso permanente, es decir de larga duración, de tal manera que se trasciendan las instituciones formadoras, hasta consolidar procesos de autoformación que permitan la articulación de la práctica docente a la investigación y la generación de experiencias en los campos, que a los docentes confieren, para una buena ejecución en su labor.

Por ello es necesario un modelo de maestro, que tenga las competencias básicas y específicas que le permitan interactuar de manera más profunda con cada estudiante, tener un amplio dominio de su conocimiento específico y un compromiso enorme con su labor.

El estilo personal con el que los docentes conducen su actividad educativa, está determinado por las capacidades actuales y potenciales con las que cuenta para desarrollar, en el mejor de los casos, su práctica docente con la intención de ayudar a que los alumnos transformen sus experiencias en aprendizaje.

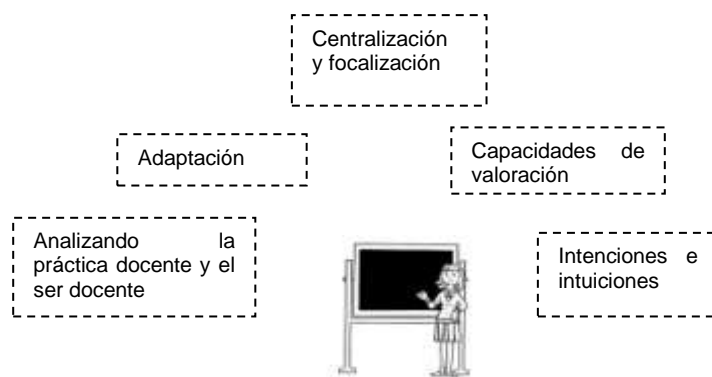
Estos medios están determinados e influidos por lo que el docente es, conoce o desconoce, debido a que a través de ello ofrece un estilo incierto en su práctica educativa.

Es de suma importancia que los docentes actúen responsable y humanamente con sus alumnos y comunidad educativa, que se constituyan a partir de la construcción de sólidas competencias formativas<sup>37</sup>, que puedan adecuar e integrar en su proyecto con los materiales de ensamble que sus capacidades les permitan.

---

<sup>37</sup> Competencias básicas de la docencia, agrupadas en intrapersonal, social, intelectual y biológica, a las que se les puede denominar patrones de comportamiento que los seres humanos necesitamos para poder subsistir y actuar con éxito en cualquier escenario de vida. CÁZAREZ, Leslie. *Planeación y Evaluación basadas en Competencias*. p.89

### Modelo por bloques de las competencias docentes<sup>38</sup>



Estos tipos de competencias docentes se apoyan en los procesos educativos tales como la formación en alternancia y la pedagogía de la difusión\*, que se sustentan en el constructivismo y ponen énfasis en la capacidad del pensamiento complejo como generador de relaciones, proponiendo una modificación estructural cognitiva, que puede contribuir a la solidificación en el aprendizaje de operaciones, más que de datos o instrumentos concretos, que pueden trascender la división disciplinaria sobre la que se estructuran los Programas y Plan de Estudios de la Educación Secundaria.

### 3.3 El deber ser de la enseñanza del maestro

La enseñanza es una técnica derivada del estatuto epistemológico de cada ciencia o disciplina referida a sus rasgos de racionalidad y de sintaxis, de contenido teórico y experiencias, que distingue el abordaje de sus problemas

<sup>38</sup> *Ibíd.*, p. 89

\* ... metodologías concebidas por el notable pedagogo francés Bertrand Schwartz. *Op.cit.* p.96

y condiciona específicamente la manera como cada disciplina puede o debe enseñarse .

Naturalmente, entender por qué y cómo una ciencia requiere de una enseñanza particular no es la solución todavía de los problemas pedagógico-didácticos sin la cual la enseñanza no puede realizarse. El diseño didáctico para una materia específica requiere fundamentarse en al menos tres dominios de conocimiento imprescindibles: condiciones de enseñanza de cada disciplina; enfoque o teoría pedagógica que inspirará el proceso y la identificación y descripción de las condiciones psicológicas, sociales y culturales que enmarcan la mentalidad del alumno respecto de su aprendizaje de la materia y su formación.\*

Ninguno de estos tres dominios de conocimiento puede confundirse con el otro, ni puede ser ignorado por el maestro cuando se propone diseñar didácticamente la enseñanza de una disciplina o saber particular con miras a la formación de sus alumnos.

Por lo tanto, no habrá enseñanza verdaderamente formativa si el profesor experto en una disciplina no se ocupa y reflexiona al menos intuitivamente sobre qué se propone con su enseñanza, cómo es que sus alumnos crecen y avanzan en su formación, cuáles serán las reglas que presidan su relación con los alumnos, cuáles experiencias y contenidos son más importantes para su desarrollo y con qué técnicas es mejor enseñar cada contenido según su especificidad. He aquí el enfoque o dominio pedagógico imprescindible para la buena enseñanza.

---

\* La reflexión fue hecha por Rafael Flórez Ochoa, Consultor del Consejo Nacional de Acreditación y del Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior, en su conferencia "Modelos Pedagógicos y Enseñabilidad de la Ciencias", dictada en el marco del II Congreso Nacional de Educación, Valencia, 11 de Noviembre de 2002.



Y tampoco habrá verdadera enseñanza mientras el profesor no se dirija a sus alumnos concretos, mientras no se ocupe de ellos, de sus ideas previas sobre el tema de la enseñanza, de sus expectativas de aprendizaje y de formación, de sus experiencias previas, sus obstáculos y prejuicios epistemológicos respecto de la materia, de sus intereses y motivaciones vitales, individuales, sociales y profesionales. El profesor no enseña a entes abstractos sino a personas individuales, el que aprende no es un sujeto universal, el aprendizaje es concreto y subjetivo, y se subordina a cada acción mental individual del alumno. Su reconocimiento configura un tercer dominio sobre las condiciones de aprendizaje específicas del alumno que permitirían al profesor planear y diseñar su estrategia didáctica<sup>39</sup>.

La enseñanza de una disciplina que se deriva no sólo de las condiciones de comunicación que regulan la interacción entre los especialistas de la misma comunidad científica sino sobre todo de las características propias de su rigor, de su racionalidad, de su secuencia y su lógica interna, de las reglas que constituyen la sintaxis de sus proposiciones, de sus grados y niveles de epistemología, de su lenguaje empírico, en fin, de todos aquellos rasgos que caracterizan la disciplina y a la vez condicionan, matizan y sugieren el orden, el énfasis, el abordaje y el contenido sustancial y prioritario que provocan la curiosidad y el interés formativo del pedagogo desde la estructura científica misma objeto de enseñanza. Por esto el docente no podrá formular una didáctica pertinente y específica mientras no domine la ciencia que pretende enseñar<sup>40</sup>.

---

<sup>39</sup> FLORES, Rafael. "Modelos Pedagógicos y Enseñabilidad de la Ciencias", dictada en el marco del II Congreso Nacional de Educación, Valencia, 11 de Noviembre de 2002

<sup>40</sup> *Ibidem*. 11 de Noviembre 2002.

En este sentido el Informe de la Comisión Internacional De la Educación para el Siglo XXI\*, definió claramente como un objetivo central para la educación futura el “aprender a aprender”, axioma que supone nuevas formas de enseñar y aprender habilidades y valores; donde el docente es un guía y punto de referencia en el proceso de aprendizaje que reconoce que la enseñanza debe ser individualizada en el sentido de permitir a cada alumno trabajar con independencia y a su propio ritmo, promoviendo la colaboración y el trabajo grupal, coexistiendo así, como el actor principal de dicho proceso.

El docente como facilitador entre el alumno y el aprendizaje debe estar preparado para dimensionar la labor que realiza, concretando un ambiente educativo enriquecido, esperando que los estudiante manifiesten su actividad constructiva.

Por ello, debe analizar las distintas actividades implicadas en el proceso de enseñanza que se encuentran fundamentalmente divididas en tres fases;

*a)- Planificar las situaciones de aprendizaje*

Que implica en primer lugar determinar objetivos, es decir los resultados que los alumnos deben alcanzar y también los requisitos previos necesarios para adquirir tales situaciones.

*b)- Conducir el aprendizaje*

En esta fase las actividades del docente son:

- Establecer las motivaciones necesarias.
- Presentar los objetivos del trabajo.

---

\* Informe de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI Presidida por Jaques Delors, presentada a la UNESCO en 1993.

- Relacionar el nuevo aprendizaje con los conocimientos y experiencias previas.
- Dirigir la atención de los alumnos y sus actividades por los caminos correctos.
- Proporcionar información sobre los resultados obtenidos.
- Estimular la generalización y la transferencia.
- Evaluar continuamente las tareas realizadas.

*c)- Evaluar los resultados logrados y la calidad del aprendizaje*

La evaluación es por la cual el docente juzga en forma constante si el proceso de aprendizaje se desarrolla en forma prevista, si los resultados logrados se acercan o no a los que se esperaban. Según los resultados se podrá evaluar la validez de las situaciones planteadas\*.

En estas circunstancias el profesor debe ser una persona abierta, serena y tolerante, que asuma ante sus alumnos el papel de mediador y consejero, que domine las nuevas tecnologías, que sea un profesional en el área educativa, que tenga capacidad para el trabajo en equipo, que sea capaz de orientar personalmente y profesionalmente a los alumnos, que tenga un alto grado de adaptabilidad a las situaciones conflictivas y cambiantes del aula y del contexto social; y, sobre todo, debe poseer tres cualidades: la ejemplaridad, la autoridad moral y la madurez afectiva, para que su enseñanza sea un mecanismo por el cual se pretende alcanzar ciertos objetivos y para ello movilice algunos medios organizadores que le permitan formular estrategias secuenciales y coordinadas\*. Más específicamente, su proceso de enseñar consista en planear, orientar y controlar el aprendizaje

---

\* Diplomado de habilidades docentes. PAF (Programa De Autoformación) Secretaria de Educación y Cultura. Subsecretaria de Educación Media y Superior. Dirección General de Educación Media y Superior. PRODI (Programa De Desarrollo Institucional) Seminario I Los escenarios actuales de la formación docente y el enfoque Constructivista.

\* *Ibidem.*

del alumno. Y en definitiva, una prioridad de la actividad educativa de los docentes en la sociedad actual es facilitarles el desarrollo autónomo de su capacidad de reflexión y de actuación.

Diciendo de esta manera que enseñar y aprender constituyen procesos que interactúan, pero al mismo tiempo, se refieren a dos procesos paralelos e independientes que presentan características específicas que los distinguen. Tanto la escuela como el docente son consecuencias sociales e influyen decisivamente en la sociedad que estructurará las generaciones futuras, es por eso que el educador debe tener ética, tanto profesional como personal.

### **3.4 Didáctica del docente**

La docencia se inscribe dentro del campo educativo como actividad que promueve conocimientos, que sitúa al docente como factor especial, tanto con referencia a los conocimientos mismos, como con respecto a las condiciones específicas en que éstos son producidos.

Se subraya con frecuencia que la relación pedagógica se establece alrededor de y con referencia a los saberes; saberes a adquirir tal como se presentan, como parte de un currículum y no como saberes a confrontar, a descifrar, en tanto que el conocimiento aparece siempre en su carácter de relativo e inacabado, como algo siempre susceptible de ser comprendido, mejorado y completado.

Considerada como una práctica social, la educación puede darse de dos maneras; en primer lugar como un fenómeno espontáneo, asistemático, no reglado, que corresponde a los procesos de asimilación de la cultura, es decir, a los procesos de aprendizaje de un conjunto de normas y valores que

la sociedad les impone a sus miembros con el propósito de que puedan acomodarse (adaptarse) a las condiciones históricas de convivencia social que se han diseñado en el proceso de formación de las diferentes culturas, cuyas manifestaciones particulares conforman su identidad como pueblo; en segundo lugar, como una práctica sistemática e institucionalizada en cuya interioridad se ubica la enseñanza, entendida como el acontecimiento que se experimenta en la relación maestro-alumno y que tiene como intención la apropiación del conocimiento y las herramientas para ello<sup>41</sup>.

A esta segunda opción de educación se dedica la didáctica, definiéndola en el entendido como el discurso o la disciplina que recoge y sistematiza todos los conocimientos que se han producido a propósito de la enseñanza de los saberes específicos<sup>42</sup>.

La escuela aparece, entonces, como un espacio institucional donde el proyecto de formación humana se concreta de manera procedimental y sistemática, con dos funciones específicas, en donde la primera se relaciona con la formación en la disciplina del cuerpo (escolarización), en el cual actúan el conjunto normativo institucional, que se refleja en las relaciones de poder que se desarrollan en la sociedad y que se despliegan desde el Estado hasta la familia<sup>43</sup>.

Y la segunda consiste en alimentar el intelecto a través de la instrucción como una tarea específica, que debe consistir en introducir en los estudiantes elementos de las diferentes disciplinas del conocimiento.

---

<sup>41</sup> RENTERIA Pedro, *Formación de Docentes: Un reto para las escuelas Normales Superiores y las Facultades de Educación.*, p. 139

<sup>42</sup> *Ibíd*, p. 140

<sup>43</sup> *Ibíd*, p.140

La instrucción o formación intelectual representa aquí, el aspecto específico del proceso educativo, el cual conjuntamente con la enseñanza como medio extrínseco para la formación intelectual con sus métodos y técnicas, constituye el objeto propio de la didáctica.<sup>44</sup>

Por lo tanto para que este proceso funcione es indispensable la presencia del profesor, considerado como un sujeto soporte del saber pedagógico,<sup>45</sup> especialmente en la tarea de seleccionar, organizar y dirigir los proceso de enseñanza y aprendizaje.

En este marco se tienen que desarrollar los procesos que hacen que el alumno, el contenido y el maestro interactúen permitiendo que el profesor procure que exista la congruencia entre los recursos disponibles y la función que se le encomienda.

Los recursos didácticos son un factor que influye a la hora de enseñar, por ello, se debe entender a la didáctica como la práctica de una teoría pedagógica en el desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje, orientada específicamente a la enseñanza, es decir, cómo enseñar de forma que se cumplan los objetivos y se satisfagan lo más posible las expectativas de todos los participantes de este proceso.

Para esto la didáctica requiere acomodarse y adaptarse al medio en el que se practica, a saber: el entorno social y la población a la que va dirigida.

Por eso el docente no debe perder de vista el contenido de aprendizaje, los conocimientos previos de la asignatura, los recursos y medios didácticos, los objetivos educativos que se pretenden lograr, la metodología de trabajo, los

---

<sup>44</sup> DE ARRUDA, 1982: *Ibidem*, p.140

<sup>45</sup> *Op. Cit*, p. 140

tiempos disponibles para desarrollar las actividades, las características, métodos y criterios de evaluación entre otros.

El orden y la temporalización de las actividades de enseñanza y aprendizaje representan la estructura sistemática para controlar las acciones pedagógicas durante el proceso educativo y lograr los propósitos educativos.

Es por eso que la planeación didáctica en el quehacer del profesor es de suma importancia porque aquí es donde el profesor refleja su creatividad al momento de seleccionar y organizar las actividades de aprendizaje con enfoques que permitan al estudiante desarrollar competencias y actitudes críticas sobre lo que aprende.

#### *3.4.1 Aspectos clave de la didáctica*

Asumiendo que la Didáctica es la ciencia pedagógica que tiene por objeto de estudio las leyes, regularidades, principios, estructura, planeamiento y desarrollo del proceso de enseñanza – aprendizaje escolarizado, y que en tal sentido promueve el desarrollo individual del hombre, mediante su inserción social como sujeto de la historia, al considerar el dinamismo y multifactorialidad inmersa en la formación de la personalidad del educando en correspondencia con el contexto histórico, social, político, económico, físico, metodológico e institucional en que se produce su formación, entendida así como un proceso mediante el cual el individuo logra su realización plena como persona y ente socioprofesional, desde el punto de vista instructivo, educativo y desarrollador.

De acuerdo con esto es preciso que el docente tome en cuenta los siguientes aspectos para la preparación de su clase y el desarrollo de la misma.

- **Objetivos.**

Tiene que expresar con claridad las metas que persigue en su clase. Los objetivos bien formulados iluminan el horizonte y la intención formativa del proyecto pedagógico.

- **Adecuación.**

Para que una clase asuma las características de un todo, es indispensable que tenga principio, desarrollo y fin dentro del tiempo que le esté reservado, así como las lecciones y mensajes (lenguaje) pertinentes.

- **Motivación**

Es la manera como el maestro predispone a sus alumnos para el aprendizaje del tema objeto de estudio. La motivación\* resulta de las múltiples estrategias utilizadas por el profesor para despertar el interés en la clase o en el desarrollo de actividades.

- **Uso adecuado de las estrategias de enseñanza**

Son herramientas inseparables del enfoque de enseñanza, y deben permanecer fieles a la lógica del método que sustenta.<sup>46</sup>

En general los medios para desarrollar el proceso de enseñanza, resultan de vital importancia, porque la oportuna presentación de los objetos, o su exposición ayudan a profundizar el análisis y la fijación del aprendizaje. Para

---

\* La motivación debe ser buscada siempre que sea posible, en la propia disciplina o, también, en motivos interrelacionados con ella.

<sup>46</sup> *Ibíd*, pp 145-149.



ello es preciso que desde las aulas se desarrolle la independencia cognoscitiva, la avidez por el saber, el protagonismo estudiantil, de manera que no haya miedo en resolver cualquier situación por difícil que ésta parezca. Por tanto, el compromiso de la institución educativa es formar un hombre digno de confianza, creativo, motivado, fuerte y constructivo, capaz de desarrollar el potencial que tiene dentro de sí y que sólo él es capaz de desarrollar y de incrementar, bajo la dirección del docente.

Por ello, es necesario introducir en el sistema de enseñanza, métodos que respondan a los nuevos objetivos y tareas, lo que pone de manifiesto la importancia de la activación de la enseñanza, la cual constituye la vía idónea para elevar la calidad de la educación. \*\*

---

\*\* El texto tomado tiene referencia es textos colombianos debida que parten del marco de acción suscrito en el Foro Mundial sobre la Educación, Darka, Senegal, UNESCO. Celebrado del 26-28 Abril-2000.

# CAPÍTULO 4

---

## **4. PROPUESTA DE PROGRAMA PARA LA FORMACIÓN DOCENTE DE EDUCACIÓN SECUNDARIA EN LA ASIGNATURA ESTATAL APRENDER A APRENDER**

### **4.1 JUSTIFICACIÓN**

La asignatura estatal es parte de un modelo educativo que trata de atender las situaciones que experimentan los adolescentes en lo particular y específico de sus características personales, así como de su contexto familiar, cultural y escolar.

Esta es una concepción educativa basada en una serie de análisis sistemáticos, donde se reconoce la necesidad de desarrollar habilidades de pensamiento, que incidan en su crecimiento personal y social de los adolescentes, es preponderante que el alumno esté dotado por parte del profesor de herramientas que le ayuden en el devenir diario, haciendo de la escuela mucho más entendible y llevadera, aún en los aspectos que al alumno le cueste más trabajo explotar de su educación.

El aprendizaje más importante en nuestros días es aprender a aprender, ya que en una sociedad como la nuestra donde permanentemente estamos bombardeados de información, se genera la necesidad de desarrollar herramientas que faciliten la organización, selección, reestructuración y aplicación del conocimiento. Estas tareas requieren tener asimiladas una serie de estrategias y por supuesto saberlas llevar a la práctica.

Aprender a aprender es para los docentes lograr que el conocimiento adquirido por el estudiante sea significativo que genere procedimientos personales para construir y transformar lo aprendido, de tal manera que puedan utilizarlo de forma efectiva y sepa dónde aplicar el conocimiento. La Reforma de Educación Secundaria, afirma que "los principios psicopedagógicos que subyacen en el currículo se enmarcan en una concepción constructivista del aprendizaje escolar"<sup>47</sup>. Por ello supone impulsar Aprender a Aprender, como una forma de acercamiento a los hechos, principios y conceptos.

Por tanto aprender a aprender implica:

- El aprendizaje y uso adecuado de estrategias cognitivas.
- El aprendizaje y uso adecuado de estrategias metacognitivas.
- El aprendizaje y uso adecuado de modelos conceptuales (andamios del aprendizaje y del pensamiento).

Desde esta perspectiva el aprender a aprender supone dotar al individuo de herramientas para aprender y de este modo desarrollar su potencial de aprendizaje (las posibilidades del aprendizaje que posee).

El conocimiento más importante es el conocimiento de uno mismo, o metacognición: esto implica el conocimiento sobre el propio funcionamiento psicológico, en este caso, sobre el aprendizaje. Es decir, ser conscientes de lo que se está haciendo, de tal manera, que el sujeto pueda controlar eficazmente sus propios procesos mentales. Por tanto al alumnado no sólo habrá que enseñarle unas técnicas eficaces para el estudio, sino que también deberá tener un cierto conocimiento

---

<sup>47</sup> Diario Oficial de la Federación. Reforma Educativa de Secundaria 2006, 26 mayo 2006, p. 29

sobre sus propios procesos de aprendizaje. La vía fundamental para la adquisición de conocimiento será la reflexión sobre la propia práctica en el contexto.

El objetivo último de las estrategias de aprendizaje es "enseñar a pensar", lo que induce a la consideración de que no deben reducirse a unos conocimientos marginales, sino que deben formar parte integrante del propio currículum. Lo que finalmente se pretende es educar al alumno adulto para lograr su autonomía, independencia, así como juicio crítico, y todo ello mediatizado por un gran sentido de la reflexión. El profesor debe desarrollar en su alumnado la capacidad de reflexionar críticamente sobre sus propios hechos, y por tanto, sobre su propio aprendizaje, de tal manera que la persona logre mejorar su práctica en el aprendizaje diario, convirtiendo esta tarea en una aventura personal en la que a la par descubre el mundo del entorno, profundiza en la exploración y conocimiento de su propia personalidad.

Por este motivo, para que el ideal anterior pueda realizarse, la capacitación en ejercicio ha de ser concebida como un proceso de formación permanente. La idea de que el docente sea un profesional de la educación implica que debe estar investigando, actualizándose y experimentando permanentemente.

De allí que sea necesario pensar en el diseño de un programa de capacitación que ayude a desarrollar habilidades en el docente que le permitan reflexionar y confrontar su labor académica, donde su práctica pedagógica se convierta en objeto de investigación y en donde la actualización frente a las teorías y los métodos más avanzados, sea una exigencia ineludible y una necesidad sentida.

Surgiendo así esta propuesta pedagógica que se cristaliza en desarrollar un programa de capacitación, que tiene como finalidad dar una herramienta más actualizada a los profesores.

## 4.2 Objetivo General

Desarrollar habilidades pedagógicas, que le permitan al docente de secundaria consolidar sus competencias para analizar, operar y evaluar la Asignatura Estatal “Aprender a aprender”.

### 4.2.1 *Objetivos Específicos*

1. Conocer el proceso de reflexión estratégica de los profesores acerca de sí mismos y la organización de la asignatura que imparten.
2. Fomentar el espíritu y las competencias investigadoras de los docentes; haciendo del medio laboral, el mejor escenario para la formación permanente.
3. Examinar los elementos teóricos, conceptuales, metodológicos y técnicos, para la comprensión y aplicación de las estrategias didácticas del aprendizaje significativo.
4. Formular su práctica docente, por medio de la meditación e innovación de su plan de clase.

### 4.3 Temática Básica

1. La Formación Docentes desde el Marco de la Reforma Educativa de Secundarias. (RES)
  - 1.1 Diferenciando Términos
    - 1.1.1 Relativos a la Formación
    - 1.1.2 Relativos a los Planes de Estudio y Programas
  - 1.2 Asignatura Estatal (Aprender a Aprender)
    - 1.2.1 Revisión de programas existentes (Temarios)
    - 1.2.2 Elementos específicos de la asignatura
  
2. La formación profesional docente por competencias.
  - 2.1 Diagnóstico integral de competencias
  - 2.2 Definición del perfil docente por competencias
  - 2.3 Organización curricular
    - 2.3.1 Diseño curricular
    - 2.3.2 Desarrollo de contenidos
    - 2.3.3 Diseño instruccional
    - 2.3.4 Programación y diseño de herramientas
  - 2.4 Estructuración de programas
  - 2.5 Evaluación curricular
    - 2.5.1 Assessmet
  
3. Diseño Instruccional
  - 3.1 Herramientas didácticas
  - 3.2 Objetos presenciales y semi-presenciales
  - 3.3 Objetos en línea
  - 3.4 Modelos de seguimiento
  - 3.5 Elementos de formación
    - 3.5.1 Docente
    - 3.5.2 Alumno
  - 3.6 Evaluación y Assessmet
  
4. Elaboración del plan de trabajo, Asignatura Estatal
  - 4.1 Objetivos
  - 4.2 Tareas Asignadas
  - 4.3 Evaluación

#### **4.4 Metodología**

El curso se desarrollará de manera presencial, en un aula que permita mediante sus características físicas, se ejecute el proceso de construcción del conocimiento involucrando tanto el trabajo individual como grupal.

Se solicitará la asistencia de por lo menos el 90% de los profesores que imparten la Asignatura Estatal Aprender a Aprender así como los jefes de enseñanza de cada sector educativo perteneciente a la Dirección Operativa No 7.

El curso tendrá una duración de 50 horas, organizadas en sesiones de 5 horas.

Este modelo toma como célula básica la forma fundamental de organización del proceso de enseñanza, la clase, que es donde realmente se propicia la activación del proceso y el aprendizaje significativo.

El formato de las sesiones estará enmarcado por la estructura y fundamentos de la Reforma de Educación Secundaria, en función del proceso de enseñanza-aprendizaje: Diseño y proyección del proceso, Motivación y comprensión del contenido, Sistematización del contenido, y la Evaluación del aprendizaje, que ésta plantea. Para este fin se utilizarán cartas descriptivas del curso por día de sesión.

Para finalizar se realizará una evaluación abarcando todos los temas tratados en las sesiones, y tomando en cuenta las actividades realizadas en clase (Éstas se enumeran detalladamente en las cartas descriptivas).

## 4.6 Evaluación.

El proceso de evaluación tendrá dos vertientes:

1.- La evaluación de los profesores en formación, que se basará fundamentalmente en tres criterios:

- Asistencia: se exige una asistencia mínima del 80% de las horas presenciales programadas.
- Participación: se valorará una participación activa en los ejercicios, trabajos e intervenciones personales
- Realización de trabajos: se calificará la elaboración de determinados trabajos prácticos.

2.- Como complemento básico e imprescindible a la formación obtenida en el “Curso Formación para Docente de Educación Secundaria en la Asignatura Estatal Aprender a Aprender”, los profesores realizarán un *practicum*<sup>\*</sup> en sus escuelas.

En este *practicum* podrá aplicar las competencias adquiridas en el citado curso, a través de actividades en colaboración con profesores de áreas afines, con los que intercambiarán y comentarán experiencias docentes.

Toda esta fase se desarrollará bajo la tutela de un mentor asignado por el departamento Técnico Pedagógico y bajo el asesoramiento de un especialista en temas didácticos de la plantilla de profesores de dicha Institución.

---

\* **Practicum** es una materia cuya organización la diferencia del resto de materias teórico-prácticas, ya que supone una toma de contacto reflexiva, vivencial y profesionalizadora, con la realidad del desarrollo, y una oportunidad real para el acceso al mundo de trabajo.



# CARTA DESCRIPTIVA

63:

**Objetivo General:** Desarrollar habilidades pedagógicas, que le permitan al docente de secundaria consolidar sus competencias para analizar, operar y evaluar la Asignatura Estatal “Aprender a Aprender”

<b>Dirigido a:</b>		<b>Nombre del Curso:</b> Formación para Docente de Educación Secundaria en la Asignatura Estatal Aprender a Aprender		<b>Periodo de ejecución:</b>		
<b>Unidad 1</b>		<b>Unidad 2</b>		<b>Unidad 3</b>		
No. de sesiones: 2		No. de sesiones: 4		No. de sesiones:2		
<b>Bloque 1 La Formación Docentes desde el Marco de la Reforma Educativa de Secundarias. (RES)</b>						
DÍA	HORARIO	OBJETIVOS DE UNIDAD	TEMAS Y SUBTEMAS	COMPETENCIAS A DESARROLLAR	ESTRATEGIAS DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE	ESTRATEGIAS DE EVALUACIÓN.
U N 0	9:00 - 9:30  9:30 – 10:30  10:30 – 11:00  RECESO  11:30 – 12:00  12:00 – 13:00	Definir el enfoque por competencias a partir de los lineamientos de la RES (perfiles del egresado, del docente)	1.1 Diferenciando términos (Relativos a la formación y a los Planes y Programas de estudio)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Organizar su formación continua a lo largo de su trayectoria profesional.</li> <li>• Evalúa los procesos de enseñanza y de aprendizaje con un enfoque formativo.</li> </ul>	0. Bienvenida Institucional  1.1. Evaluación diagnóstica. Cuestionario de Habilidades docentes. Anexo 2  1.2. Presentación del sistema de evaluación del Curso, así como de los componentes del portafolio de evidencias de aprendizaje y designación de tutores.  1.3. Discusión sobre los argumentos de la RES  1.4. Presentación de las conclusiones sobre argumentos de la Reforma por equipo.	1.1 Hoja de resultados del diagnóstico de evaluación  1.2 Creación de carpetas de portafolio para guardar los materiales de la unidad.  1.4 Rotafolios por equipo de las conclusiones.

<b>Dirigido a:</b>		<b>Nombre del Curso:</b> Formación para Docente de Educación Secundaria en la Asignatura Estatal Aprender a Aprender			<b>Periodo de ejecución:</b>	
<b>Unidad 1</b>		<b>Unidad 2</b>			<b>Unidad 3</b>	<b>Unidad 4</b>
No. de sesiones: 2		No. de sesiones: 4			No. de sesiones:2	No. de sesiones:2
<b>Bloque 1 La Formación Docentes desde el Marco de la Reforma Educativa de Secundarias. (RES)</b>						
DÍA	HORARIO	OBJETIVOS DE UNIDAD	TEMAS Y SUBTEMAS	COMPETENCIAS A DESARROLLAR	ESTRATEGIAS DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE	ESTRATEGIAS DE EVALUACIÓN.
U N O	12:15 - 13:30  13:30 - 13:55  13:55 – 14:00	Definir el enfoque por competencias a partir de los lineamientos de la RES (perfiles del egresado, del docente)	1.2 Asignatura Estatal (Aprender a Aprender)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Organizar su formación continua a lo largo de su trayectoria profesional.</li> <li>• Evalúa los procesos de enseñanza y de aprendizaje con un enfoque formativo.</li> </ul>	<p>1.5 Elaboración del mapa de la Lectura “ Fundamentos de la Asignatura Estatal”. Utilizando la Técnica Philip 6-6. Anexo 3</p> <p>1.6 Resolución del cuestionario de la Lectura anterior.</p> <p>1.7 Técnica de cierre. Acto de presencia ¿Cuál es mi conclusión? Anexo 4</p>	<p>1.5 Mapa conceptual y mental.</p> <p>1.6 Cuestionario resuelto.</p>

<b>Dirigido a:</b>		<b>Nombre del Curso:</b> Formación para Docente de Educación Secundaria en la Asignatura Estatal Aprender a Aprender		<b>Periodo de ejecución:</b>		
<b>Unidad 1</b>		<b>Unidad 2</b>		<b>Unidad 3</b>	<b>Unidad 4</b>	
No. de sesiones: 2		No. de sesiones: 4		No. de sesiones:2	No. de sesiones:2	
<b>Bloque 1 La Formación Docentes desde el Marco de la Reforma Educativa de Secundarias. (RES)</b>						
DÍA	HORARIO	OBJETIVOS DE UNIDAD	TEMAS Y SUBTEMAS	COMPETENCIAS A DESARROLLAR	ESTRATEGIAS DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE	ESTRATEGIAS DE EVALUACIÓN.
D O S	9:00 - 9:30  9:30 – 10:15  10:15– 11:00  RECESO  11:50 – 12:00	Definir el enfoque por competencias a partir de los lineamientos de la RES (perfiles del egresado, y del docente.  Analizar el proceso estratégico acerca de si mismo y la organización de la Asignatura Estatal	1.2.1 Revisión de programas existentes (Temarios)  1.2.2 Elementos específicos de la asignatura	1. Organizar su formación continua a lo largo de su trayectoria profesional.  2. Evalúa los procesos de enseñanza y de aprendizaje con un enfoque formativo.	1.8. Ejercicio de Conexión. Anexo 5 1.8. Revisión colectiva de las respuestas del cuestionario.  1.9. Resolución del FODA. (De acuerdo a su visión de la asignatura) Anexo 6  1.10. Elaboración de ensayo sobre su labor docente en el cumplimiento de lo solicitado por la RES (Programas de la asignatura).  1.11. Presentación de algunos programas de la asignatura por equipo.	1.9. Descripción del FODA  1.10 Ensayo con evaluación  5. Revisión de sus temarios con correcciones

<b>Dirigido a:</b>		<b>Nombre del Curso:</b> Formación para Docente de Educación Secundaria en la Asignatura Estatal Aprender a Aprender		<b>Periodo de ejecución:</b>		
<b>Unidad 1</b>		<b>Unidad 2</b>		<b>Unidad 3</b>		<b>Unidad 4</b>
No. de sesiones: 2		No. de sesiones: 4		No. de sesiones:2		No. de sesiones:2
<b>Bloque 1 La Formación Docentes desde el Marco de la Reforma Educativa de Secundarias. (RES)</b>						
DÍA	HORARIO	OBJETIVOS DE UNIDAD	TEMAS Y SUBTEMAS	COMPETENCIAS A DESARROLLAR	ESTRATEGIAS DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE	ESTRATEGIAS DE EVALUACIÓN.
D O S	12:00 – 13:15  13:15 – 14:00	Reestructurar el enfoque por competencias a partir de los lineamientos de la RES (perfiles del egresado, y del docente)  Analizar el proceso estratégico acerca de si mismo y la organización de la Asignatura Estatal	1.2.1 Revisión de programas existentes (Temarios)  1.2.2 Elementos específicos de la asignatura	<ul style="list-style-type: none"> <li>Organizar su formación continua a lo largo de su trayectoria profesional.</li> <li>Evalúa los procesos de enseñanza y de aprendizaje con un enfoque formativo.</li> </ul>	1.12. Exposición participativa: Perfiles de los estudiantes en comparación con los programas de clase.  1.13. Evaluación formativa sobre los logros de la unidad	1.11. Revisión de sus temarios con correcciones.  1.13. Descripción de la orientación de la asignatura en coherencia con el perfil de egresos.

<b>Dirigido a:</b>		<b>Nombre del Curso:</b> Formación para Docente de Educación Secundaria en la Asignatura Estatal Aprender a Aprender		<b>Periodo de ejecución:</b>		
<b>Unidad 1</b>		<b>Unidad 2</b>		<b>Unidad 3</b>		<b>Unidad 4</b>
No. de sesiones: 2		No. de sesiones: 4		No. de sesiones:2		No. de sesiones:2
<b>Bloque 2 La Formación Profesional Docente por Competencias</b>						
DÍA	HORARIO	OBJETIVOS DE UNIDAD	TEMAS Y SUBTEMAS	COMPETENCIAS A DESARROLLAR	ESTRATEGIAS DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE	ESTRATEGIAS DE EVALUACIÓN.
T R E S	9.00-10.00  10:00 – 11:00  RECESO  11:30-12:15  12:15 – 13:00	Aplicar en el diseño de un programa de clase el enfoque de las competencias l a partir del perfil establecido por la RES.	2.1. Diagnóstico integral por competencias.  2.2. Definición del perfil docente por competencias.	<ul style="list-style-type: none"> <li>Organizar su formación continua a lo largo de su trayectoria profesional.</li> <li>Evalúa los procesos de enseñanza y los de aprendizaje con un enfoque formativo</li> </ul>	<p>2.0 Ejercicio de conexión. Exposición de Ensayos. (Actividad 1.10)</p> <p>2.1 Realización de auto-diagnóstico docente. Presentación de los resultados del auto-diagnóstico.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>De acuerdo a los resultados se comenzará el trabajo tutorial para cada centro de trabajo</li> </ul> <p>• Se retoma el ejercicio 2.1</p> <p>2.2. Realización del perfil docente a través de una Historieta.</p>	<p>2.1 Hoja de vaciado de datos.</p> <p>2.2. Guión de historieta</p>

<b>Dirigido a:</b>		<b>Nombre del Curso:</b> Formación para Docente de Educación Secundaria en la Asignatura Estatal Aprender a Aprender		<b>Periodo de ejecución:</b>		
<b>Unidad 1</b>		<b>Unidad 2</b>		<b>Unidad 3</b>		<b>Unidad 4</b>
No. de sesiones: 2		No. de sesiones: 4		No. de sesiones:2		No. de sesiones:2
<b>Bloque 2 La Formación Profesional Docente por Competencias</b>						
DÍA	HORARIO	OBJETIVOS DE UNIDAD	TEMAS Y SUBTEMAS	COMPETENCIAS A DESARROLLAR	ESTRATEGIAS DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE	ESTRATEGIAS DE EVALUACIÓN.
T R E S	13:00 – 13:25  13:25 – 14:00	Fomentar el espíritu y las competencias investigadoras de los docentes, haciendo del medio laboral, el mejor escenario para la formación permanente.	2.3. Organización curricular  2.3.1Diseño curricular	3.Evalúa los procesos de enseñanza y los de aprendizaje con un enfoque formativo  4. Contribuye a la generación de un ambiente que facilite el desarrollo educativo.	2.3. Exposición de tema con diapositivas  2.3.1. Conceptualización y características del diseño curricular.	2.3. Mapa conceptual  2.3.1. Propuesta de Desarrollo Curricular de acuerdo a su centro de trabajo

<b>Dirigido a:</b>		<b>Nombre del Curso:</b> Formación para Docente de Educación Secundaria en la Asignatura Estatal Aprender a Aprender		<b>Periodo de ejecución:</b>		
<b>Unidad 1</b>		<b>Unidad 2</b>		<b>Unidad 3</b>		<b>Unidad 4</b>
No. de sesiones: 2		No. de sesiones: 4		No. de sesiones:2		No. de sesiones:2
<b>Bloque 2 La Formación Profesional Docente por Competencias</b>						
DÍA	HORARIO	OBJETIVOS DE UNIDAD	TEMAS Y SUBTEMAS	COMPETENCIAS A DESARROLLAR	ESTRATEGIAS DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE	ESTRATEGIAS DE EVALUACIÓN.
C U A – T R O	9.00-10.00	Aplicar el enfoque de las competencias en su desarrollo profesional a partir del perfil establecido por la RES.	2.3.2. Desarrollo de contenidos.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Organizar su formación continua a lo largo de su trayectoria profesional.</li> <li>• 3.Evaluar los procesos de enseñanza y los de aprendizaje con un enfoque formativo</li> </ul>	2.3.2 Manejo técnicas documentales de recuperación de información.	2.3.2 Orden y racionalidad en la dosificación.
	10:00 – 10:45		2.3.3. Diseño Instruccional		2.3.3. Realizar análisis y síntesis de información	
	RECESO	11:25 - 12:10	Fomentarán y enriquecerán el espíritu y las competencias investigadoras de los docentes, haciendo del medio laboral, el mejor escenario para la formación permanente.	2.3.4.Programacion y diseño de herramientas	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Contribuir a la generación de un ambiente que facilite el desarrollo educativo.</li> </ul>	2.3.4. Conformación de equipos para la revisión y análisis de material. - Exposiciones grupales del diseño de herramientas

<b>Dirigido a:</b>		<b>Nombre del Curso:</b> Formación para Docente de Educación Secundaria en la Asignatura Estatal Aprender a Aprender		<b>Periodo de ejecución:</b>		
<b>Unidad 1</b>		<b>Unidad 2</b>		<b>Unidad 3</b>		<b>Unidad 4</b>
No. de sesiones: 2		No. de sesiones: 4		No. de sesiones:2		No. de sesiones:2
<b>Bloque 2 La Formación Profesional Docente por Competencias</b>						
DÍA	HORARIO	OBJETIVOS DE UNIDAD	TEMAS Y SUBTEMAS	COMPETENCIAS A DESARROLLAR	ESTRATEGIAS DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE	ESTRATEGIAS DE EVALUACIÓN.
C U A – T R O	12:10 – 13:15	Aplicar el enfoque de las competencias en su desarrollo profesional a partir del perfil establecido por la RES.	2.3.4.Programacion y diseño de herramientas	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Organizar su formación continua a lo largo de su trayectoria profesional.</li> <li>• Evalúa los procesos de enseñanza y los de aprendizaje con un enfoque formativo</li> </ul>	2.3.5. Diseño de programas, con el apoyo de nuevas herramientas ( Ejercicio grupal)	2.3.5. Participación colaborativa.
	13:15 – 14:00	Fomentar el espíritu y las competencias investigadoras de los docentes, haciendo del medio laboral, el mejor escenario para la formación permanente.				



<b>Dirigido a:</b>		<b>Nombre del Curso:</b> Formación para Docente de Educación Secundaria en la Asignatura Estatal Aprender a Aprender		<b>Periodo de ejecución:</b>		
<b>Unidad 1</b>		<b>Unidad 2</b>		<b>Unidad 3</b>		<b>Unidad 4</b>
No. de sesiones: 2		No. de sesiones: 4		No. de sesiones:2		No. de sesiones:2
<b>Bloque 2 La Formación Profesional Docente por Competencias</b>						
DÍA	HORARIO	OBJETIVOS DE UNIDAD	TEMAS Y SUBTEMAS	COMPETENCIAS A DESARROLLAR	ESTRATEGIAS DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE	ESTRATEGIAS DE EVALUACIÓN.
C I N C O	9.00 - 9:45  9:45 – 10: 15  RECESO  11:00 – 12:15	Reconstruir su práctica docente, por medio de la comprensión e innovación de su plan de clase.	2.4. Estructuración de programas.	<ul style="list-style-type: none"> <li>Contribuye a la generación de un ambiente que facilite el desarrollo educativo.</li> </ul>	<p>2.4. El estudiante realiza investigación documental relativa a los temas a tratar en la unidad</p> <p>2.5. El estudiante realiza lecturas previas con el propósito de analizar y discutir en grupo los programas de la asignatura.</p> <p>2.6. Elaboración de una presentación para explicar la estructura de un programa de clase, tomando en cuenta los siguientes puntos: -Nombre de Unidad -Pregunta esencial de la temática. -Objetivos -Actividades - Recursos didácticos - Evaluación o producto</p>	2.5. Se solicita que elaboren una lista que pueda cotejar sobre las dificultades y facilidades que identificaron el desarrollo de un programa.

<b>Dirigido a:</b>		<b>Nombre del Curso:</b> Formación para Docente de Educación Secundaria en la Asignatura Estatal Aprender a Aprender			<b>Periodo de ejecución:</b>	
<b>Unidad 1</b>		<b>Unidad 2</b>			<b>Unidad 3</b>	<b>Unidad 4</b>
No. de sesiones: 2		No. de sesiones: 4			No. de sesiones:2	No. de sesiones:2
<i>Bloque 2 La Formación Profesional Docente por Competencias</i>						
DÍA	HORARIO	OBJETIVOS DE UNIDAD	TEMAS Y SUBTEMAS	COMPETENCIAS A DESARROLLAR	ESTRATEGIAS DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE	ESTRATEGIAS DE EVALUACIÓN.
CINCO	12:15 – 13:00  13:00 – 14:00	Reconstruir su práctica docente, por medio de la comprensión e innovación de su plan de clase.	2.5. Evaluación curricular		2.7. Lluvia de ideas por equipo. ¿Qué es la evaluación curricular?  2.8. Presentación de conceptos en rotafolios	2.8. Redacción del concepto de evaluación.

<b>Dirigido a:</b>		<b>Nombre del Curso:</b> Formación para Docente de Educación Secundaria en la Asignatura Estatal Aprender a Aprender			<b>Periodo de ejecución:</b>	
<b>Unidad 1</b>		<b>Unidad 2</b>			<b>Unidad 3</b>	<b>Unidad 4</b>
No. de sesiones: 2		No. de sesiones: 4			No. de sesiones:2	No. de sesiones:2
<b>Bloque 2 La Formación Profesional Docente por Competencias</b>						
DÍA	HORARIO	OBJETIVOS DE UNIDAD	TEMAS Y SUBTEMAS	COMPETENCIAS A DESARROLLAR	ESTRATEGIAS DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE	ESTRATEGIAS DE EVALUACIÓN.
SEIS	9:00 - 9:30  9:30 – 10:00  10:00 – 11:00  RECESO 11:20 – 11:45	Reconstruir su práctica docente, por medio de la comprensión e innovación de su plan de clase.	2.5. Evaluación curricular		2.9. Ejercicio de conexión. Botones del cerebro. Anexo 8  2.10. Intercambio de reflexiones por medio de una técnica grupal. ( Contra viento y marea)  2.11. Elaboración de instrumento de evaluación  2.12. Presentación del tema	2.9. Escalera de las diferentes etapas de la evaluación curricular  2.11. Ejemplificación de sus aplicaciones.  2.12. Cuestionario: Reprueba-aprobados

<b>Dirigido a:</b>		<b>Nombre del Curso:</b> Formación para Docente de Educación Secundaria en la Asignatura Estatal Aprender a Aprender			<b>Periodo de ejecución:</b>	
<b>Unidad 1</b>		<b>Unidad 2</b>			<b>Unidad 3</b>	<b>Unidad 4</b>
No. de sesiones: 2		No. de sesiones: 4			No. de sesiones:2	No. de sesiones:2
<b>Bloque 2 La Formación Profesional Docente por Competencias</b>						
DÍA	HORARIO	OBJETIVOS DE UNIDAD	TEMAS Y SUBTEMAS	COMPETENCIAS A DESARROLLAR	ESTRATEGIAS DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE	ESTRATEGIAS DE EVALUACIÓN.
S E I S	11:45 – 12:00  12:00 – 12:45  12:45 – 13:15  13:15 – 14:00	Reconstruir su práctica docente, por medio de la comprensión e innovación de su plan de clase.	2.5.1 Assessmet		2.13. Video proyección del proceso estandarizado de evaluación.  2.14. Técnica: Afiche. Anexo 9  2.15. Plenario de acuerdos y de organización operativa de los profesores con sus tutores asignados. Anexo 10  2.16. Técnica de cierre. Preguntar a cada uno ¿Qué te llevas hoy?	2.15. Entrega de cronograma de actividades.

<b>Dirigido a:</b>		<b>Nombre del Curso:</b> Formación para Docente de Educación Secundaria en la Asignatura Estatal Aprender a Aprender			<b>Periodo de ejecución:</b>	
<b>Unidad 1</b>		<b>Unidad 2</b>			<b>Unidad 3</b>	<b>Unidad 4</b>
No. de sesiones: 2		No. de sesiones: 4			No. de sesiones:2	No. de sesiones:2
<b>Bloque 3 Diseño Instruccional</b>						
DÍA	HORARIO	OBJETIVOS DE UNIDAD	TEMAS Y SUBTEMAS	COMPETENCIAS A DESARROLLAR	ESTRATEGIAS DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE	ESTRATEGIAS DE EVALUACIÓN.
S I E T E	9.00-10.00 10:00 – 10:45 10:45 – 11:15  RECESO  11:40 – 13:00  13:00 – 14:00	Relacionar elementos teóricos, conceptuales, metodológicos y técnicos para la comprensión y aplicación de las estrategias didácticas del aprendizaje significativo.  Aplicar el enfoque de competencias en sus actividades académicas considerando los lineamientos establecidos en la RES.	3. Diseño Instruccional          3.1. Herramientas didácticas	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Domina y estructura los saberes para facilitar experiencias y aprendizajes.</li> <li>• Planifica los procesos de enseñanza y aprendizaje atendiendo al enfoque por competencias, y los ubica en contextos disciplinares, curriculares y sociales amplios.</li> <li>• Evalúa los procesos de enseñanza y de aprendizaje con un enfoque formativo.</li> <li>• Construye ambientes para el aprendizaje autónomo y colaborativo.</li> <li>• Contribuye a la generación de un ambiente que facilite el desarrollo sano.</li> </ul>	3. Ejercicio Inductivo. Actividad plenaria de enfoque  3.0. Exposición por campo disciplinar sobre áreas de oportunidad y retos a partir del ejercicio (Las competencias disciplinares y genéricas en una asignatura)  3.0.1. Ejercicio integrador.    3.1. Revisión por equipo de las antologías sobre herramientas didácticas.  3.2. Exposición con ejemplos de cómo utilizarían las herramientas en el aula.	

<b>Dirigido a:</b>		<b>Nombre del Curso:</b> Formación para Docente de Educación Secundaria en la Asignatura Estatal Aprender a Aprender			<b>Periodo de ejecución:</b>	
<b>Unidad 1</b>		<b>Unidad 2</b>			<b>Unidad 3</b>	<b>Unidad 4</b>
No. de sesiones: 2		No. de sesiones: 4			No. de sesiones:2	No. de sesiones:2
<b>Bloque 3 Diseño Instruccional</b>						
DÍA	HORARIO	OBJETIVOS DE UNIDAD	TEMAS Y SUBTEMAS	COMPETENCIAS A DESARROLLAR	ESTRATEGIAS DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE	ESTRATEGIAS DE EVALUACIÓN.
S I E T E	9:00-10:00 10:00-10:45 10:45-11:15  RECESO 11:40-13:00  13:00-14:00	Relacionar elementos teóricos, conceptuales, metodológicos y técnicos para la comprensión y aplicación de las estrategias didácticas del aprendizaje significativo.  Aplicará el enfoque de competencias en sus actividades académicas considerando los lineamientos establecidos en la RES.	3. Diseño Instruccional  3.1. Herramientas didácticas  3.2. Objetos presenciales y semi-presenciales  3.3 Objetos en línea	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Domina y estructura los saberes para facilitar experiencias y aprendizaje.</li> <li>• Planifica los procesos de enseñanza y aprendizaje atendiendo al enfoque por competencias, y los ubica en contextos disciplinares, curriculares y sociales amplios.</li> <li>• Evalúa los procesos de enseñanza y de aprendizaje con un enfoque formativo.</li> <li>• Construye ambientes para el aprendizaje autónomo y colaborativo.</li> <li>• Contribuye a la generación de un ambiente que facilite el desarrollo sano.</li> </ul>	3.0. Ejercicio Inductivo. Actividad plenaria de enfoque  3.1. Exposición por campo disciplinar sobre áreas de oportunidad y retos a partir del ejercicio (Las competencias disciplinares y genéricas en una asignatura)  3.2. Ejercicio integrador.  3.3 Revisión por equipo de las antologías sobre herramientas didácticas.  3.4 Exposición con ejemplos de cómo utilizarían las herramientas en el aula.	

<b>Dirigido a:</b>		<b>Nombre del Curso:</b> Formación para Docente de Educación Secundaria en la Asignatura Estatal Aprender a Aprender			<b>Periodo de ejecución:</b>	
<b>Unidad 1</b>		<b>Unidad 2</b>			<b>Unidad 3</b>	<b>Unidad 4</b>
No. de sesiones: 2		No. de sesiones: 4			No. de sesiones:2	No. de sesiones:2
<b>Bloque 3 Diseño Instruccional</b>						
DÍA	HORARIO	OBJETIVOS DE UNIDAD	TEMAS Y SUBTEMAS	COMPETENCIAS A DESARROLLAR	ESTRATEGIAS DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE	ESTRATEGIAS DE EVALUACIÓN.
O C H O	9:00 – 9:30  9:30 – 11:00  RECESO  11:30 – 12:10	Relacionar elementos teóricos, conceptuales, metodológicos y técnicos para la comprensión y aplicación de las estrategias didácticas del aprendizaje significativo.  Aplicar el enfoque de competencias en sus actividades académicas considerando los lineamientos establecidos en la RES.	3.4. Modelo de seguimiento  3.5. Elementos de formación (Docente – Alumno)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Domina y estructura los saberes para facilitar experiencias y aprendizaje.</li> <li>• Planifica los procesos de enseñanza y aprendizaje atendiendo al enfoque por competencias, y los ubica en contextos disciplinares, curriculares y sociales amplios.</li> <li>• Evalúa los procesos de enseñanza y de aprendizaje con un enfoque formativo.</li> <li>• Construye ambientes para el aprendizaje autónomo y colaborativo.</li> </ul>	3.3. Ejercicio de conexión: Telaraña. Anexo 11  3.4. Creación de un Modelo de seguimiento y evaluación tomando en cuenta los siguientes aspectos. <ul style="list-style-type: none"> <li>• Propósitos de la evaluación 4</li> <li>• Aspectos a evaluar</li> <li>• Partes del modelo</li> <li>• Elementos del plan de estudios que se evalúan.</li> <li>• Criterios para evaluar los elementos del plan de estudios.</li> <li>• Metodología de la evaluación del plan de estudios.</li> </ul> 3.5. Revisión de la Lectura “Evaluación docente y el rendimiento de los alumnos” Anexo 11	3.4 Entrega del modelo de seguimiento y evaluación.

<b>Dirigido a:</b>		<b>Nombre del Curso:</b> Formación para Docente de Educación Secundaria en la Asignatura Estatal Aprender a Aprender		<b>Periodo de ejecución:</b>		
<b>Unidad 1</b>		<b>Unidad 2</b>		<b>Unidad 3</b>		<b>Unidad 4</b>
No. de sesiones: 2		No. de sesiones: 4		No. de sesiones:2		No. de sesiones:2
<b>Bloque 3 Diseño Instruccional</b>						
DÍA	HORARIO	OBJETIVOS DE UNIDAD	TEMAS Y SUBTEMAS	COMPETENCIAS A DESARROLLAR	ESTRATEGIAS DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE	ESTRATEGIAS DE EVALUACIÓN.
O C H O	12:10 – 13:30  13:30 – 14:00	Relacionar elementos teóricos, conceptuales, metodológicos y técnicos para la comprensión y aplicación de las estrategias didácticas del aprendizaje significativo.  Aplicar el enfoque de competencias en sus actividades académicas considerando los lineamientos establecidos en la RES.	3.5. Elementos de formación (Docente – Alumno)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 5. Domina y estructura los saberes para facilitar experiencias y aprendizaje.</li> <li>• 6. Planifica los procesos de enseñanza y aprendizaje atendiendo al enfoque por competencias, y los ubica en contextos disciplinares, curriculares y sociales amplios.</li> <li>• Evalúa los procesos de enseñanza y de aprendizaje con un enfoque formativo.</li> <li>• Construye ambientes para el aprendizaje autónomo y colaborativo.</li> </ul>	3.6. Modificando su forma de enseñanza presentaran la lectura anterior al grupo, utilizando diferentes herramientas. (Por equipo)  3.7. Retroalimentación a cada equipo, sobre su forma de enseñanza. (Qué agregarías y qué quitarías)	3.6. Presentación de tema y forma de evaluación.



<b>Dirigido a:</b>		<b>Nombre del Curso:</b> Formación para Docente de Educación Secundaria en la Asignatura Estatal Aprender a Aprender			<b>Periodo de ejecución:</b>		
<b>Unidad 1</b>		<b>Unidad 2</b>			<b>Unidad 3</b>	<b>Unidad 4</b>	
No. de sesiones: 2		No. de sesiones: 4			No. de sesiones:2	No. de sesiones:2	
<i>Bloque 4 Elaboración del plan de trabajo, Asignatura estatal</i>							
DÍA	HORARIO	OBJETIVOS DE UNIDAD	TEMAS Y SUBTEMAS	COMPETENCIAS A DESARROLLAR	ESTRATEGIAS DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE	ESTRATEGIAS DE EVALUACIÓN.	
N U E V E	9:00 – 10:00	Reconstruir su práctica docente, por medio de la comprensión e innovación de su plan de clase.	4.Elaboración del plan de trabajo, Asignatura Estatal.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Domina y estructura los saberes para facilitar experiencias y aprendizaje.</li> <li>• Planifica los procesos de enseñanza y aprendizaje atendiendo al enfoque por competencias, y los ubica en contextos disciplinares, curriculares y sociales amplios.</li> <li>• Evalúa los procesos de enseñanza y de aprendizaje con un enfoque formativo.</li> <li>• Construye ambientes para el aprendizaje autónomo y colaborativo.</li> </ul>	4.0. Conducción de sesiones por equipos. A partir del trabajo del día anterior.	4.0. Cuadro del Contexto estudiantil.	
	10:00 – 10:50				<ul style="list-style-type: none"> <li>• Objetivos</li> <li>• Tareas asignadas</li> <li>• Evaluación</li> </ul>	4.1. Revisión de los componentes del programa de estudios. (ejercicio en parejas)	4.1. Dos planes de clase (dos bloques)
	RECESO						4.2. Exposición por equipos de los componentes del programa de estudios.
	11:15 – 12:30						

<b>Dirigido a:</b>		<b>Nombre del Curso:</b> Formación para Docente de Educación Secundaria en la Asignatura Estatal Aprender a Aprender			<b>Periodo de ejecución:</b>	
<b>Unidad 1</b>		<b>Unidad 2</b>			<b>Unidad 3</b>	<b>Unidad 4</b>
No. de sesiones: 2		No. de sesiones: 4			No. de sesiones:2	No. de sesiones:2
<b><i>Bloque 4 Elaboración del plan de trabajo, Asignatura estatal</i></b>						
DÍA	HORARIO	OBJETIVOS DE UNIDAD	TEMAS Y SUBTEMAS	COMPETENCIAS A DESARROLLAR	ESTRATEGIAS DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE	ESTRATEGIAS DE EVALUACIÓN.
N U E V E	12:30 – 13:00  13:00 – 13:20  13:20 – 14:00	Reconstruir su práctica docente, por medio de la comprensión e innovación de su plan de clase.	4. Elaboración del plan de trabajo, Asignatura Estatal.  <ul style="list-style-type: none"> <li>• Objetivos</li> <li>• Tareas asignadas</li> <li>• Evaluación</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Domina y estructura los saberes para facilitar experiencias y aprendizaje.</li> <li>• Planifica los procesos de enseñanza y aprendizaje atendiendo al enfoque por competencias, y los ubica en contextos disciplinares, curriculares y sociales amplios.</li> <li>• Evalúa los procesos de enseñanza y de aprendizaje con un enfoque formativo.</li> <li>• Construye ambientes para el aprendizaje autónomo y colaborativo.</li> </ul>	4.3. Encuadre Semestral de la asignatura. Ejercicio individual.  4.4. Ejercicio en equipo por campo de conocimiento.  4.5. Ejercicio de cierre.	4.3Cuadro del contexto estudiantil.  4.4. Lista de cotejo, como instrumento de evaluación.

<b>Dirigido a:</b>		<b>Nombre del Curso:</b> Formación para Docente de Educación Secundaria en la Asignatura Estatal Aprender a Aprender		<b>Periodo de ejecución:</b>		
<b>Unidad 1</b>		<b>Unidad 2</b>		<b>Unidad 3</b>		<b>Unidad 4</b>
No. de sesiones: 2		No. de sesiones: 4		No. de sesiones:2		No. de sesiones:2
<i>Bloque 4 Elaboración del plan de trabajo, Asignatura Estatal</i>						
DÍA	HORARIO	OBJETIVOS DE UNIDAD	TEMAS Y SUBTEMAS	COMPETENCIAS A DESARROLLAR	ESTRATEGIAS DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE	ESTRATEGIAS DE EVALUACIÓN.
D I E Z	9:00 – 10:30  10:30 – 11:00  RECESO  11:30 – 12:00  12:00 - 12:45  12:45 – 14:00	Evaluar su aprendizajes y niveles de competencia.		<ul style="list-style-type: none"> <li>Planifica los procesos de enseñanza y aprendizaje atendiendo al enfoque por competencias, y los ubica en contextos disciplinares, curriculares y sociales amplios.</li> </ul>	<p>4.7. Elaboración de Plan de clase por bloque -Trabajo individual. - Trabajo en equipo. - Correcciones y presentación.</p> <p>4.8. Aprendizaje y contexto estudiantil. Análisis y descripción de problemas.</p> <p>4.9. Estudio de problemas y elaboración de recomendaciones por equipos multidisciplinares.</p> <p>4.10. Presentación por cada equipo de los problemas revisados y las recomendaciones propuestas.</p> <p>5. Cierre del Evento.</p>	<p>4.7. Entrega de dos planes de clase (dos bloques)</p> <p>4.8 Cuadro del contexto estudiantil.</p> <p>4.9 Cuadro de Recomendaciones.</p> <p>4.10 Entrega de portafolio.</p> <p>5. Cuestionarios de evaluación</p>

## CONCLUSIÓN

La formación docente ha sido materia de innumerables análisis y discusiones, desde los factores explícitos e implícitos para la determinación del perfil profesional hasta los resultados esperados de la formación, pasando por los elementos que deben conformar el currículo, su presencia y peso en la formación pedagógica, como también las fuentes o factores que deben orientar la estructuración del currículo de formación.

Cualquier perspectiva de análisis del modelo tradicional de formación docente, nos lleva sólo a ajustes u optimización de lo ya existente, a resultados generales, ambiguos y poco orientadores para la generación de un nuevo currículo y su implementación, sin destacar su escaso aporte para evaluar el desarrollo y resultados de la formación.

Dado que las habilidades y destrezas pedagógicas son mínimas o en otros casos existe un bajo desarrollo de estrategias cognitivas que faciliten la aplicación de los conocimientos en la diversidad escolar, indudablemente, el desarrollo de competencias para el cambio educativo, como su sensibilidad y capacidad de transformación, son elementos no considerados activamente en la formación.

Este panorama pedagógico, se genera por la fragmentación de los contenidos del currículo de formación: el dominio de una enseñanza basada en la comunicación oral y bajo trabajo práctico, la escasa vinculación del proceso de formación con la realidad educativa o con los requerimientos técnico pedagógicos de las escuelas; este modelo de formación docente no responde hoy día a los cambios y demanda del sistema educativo, en lo referido a las nuevas exigencias curriculares requeridas para llevar a cabo la Reforma de Educación Básica ; a los cambios metodológicos necesarios para desarrollar en los alumnos una actitud autónoma y responsable, prepararlos para desempeñar un rol activo en la sociedad y en sus sistemas democráticos y económicos; y a las nuevas exigencias tecnológicas que plantea el cambio y la sociedad a la educación.

El desafío actual, es el mejoramiento de la formación docente, a través de la transformación cualitativa del currículo y del proceso de formación, siendo necesario generar un nuevo modelo que dé respuesta en forma diferente a la construcción, adquisición y dominio del conocimiento, la vinculación temprana a la realidad educativa, una formación ética y comprometida, una nueva actitud frente al saber, como el pleno ejercicio de su creatividad, autonomía pedagógica y la capacidad de autoperfeccionamiento e investigación, y la

capacidad de operar pedagógicamente con nuevas tecnologías y el trabajo de equipo.

Por eso en mi propuesta de formación trato de enfatizar en la calidad que debe de tener la formación de nuestros profesores, ya que la serie de componentes interrelacionados e interdependientes que se toman en cuenta para mejorar el perfil de nuestros educadores, aumenta su complejidad cuando se refiere a un cambio cualitativo, siendo este necesario en el proceso de formación docente para que permita distinguir el currículo de formación, los académicos que participan en esta formación, los elementos tecnológicos o medios empleados en el proceso de formación y las características de los estudiantes.

En definitiva, la función principal de este proyecto es darles apoyo, además de ayuda profesional y personal a los profesores, facilitando, dinamizando y coordinando su proceso formativo. Estas tareas requieren de estrategias de enseñanza y aprendizaje que se puedan desarrollar con la mayor eficacia posible.

## FUENTES CONSULTADAS

---

- ALANÍS, Antonio Huerta, EL saber hacer en la profesión docente. Formación profesional en la práctica docente, México, trillas. 2001, 142 pp.
- ÁVILA, Rafael, Fundamentos de pedagogía: Hacia una comprensión del saber pedagógico. Bogotá, Cooperativa Editorial Magisterio, 2007, 211 pp.
- Barbier, Jean-Marie, La evaluación en los procesos de formación. Centro de Publicaciones del Ministerio de educación y Ciencia, Ediciones Paidós Ibérica S.A., Barcelona, España. 1993, 291 pp.
- BROW, A.L. Metacognitive development and reading. In R.J. Spiro, B.C. Bruce, & W.F. Brewer (Eds.) Theoretical issues in reading comprehension. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 481 pp.
- CÁZAREZ, Leslie. Palaneación y Evaluación basadas en Competencias. Editorial Trillas. México D;F, 2008.
- DELORS, Jacques. La educación encierra un tesoro, Ediciones UNESCO, México, 1997
- Diario Oficial de la Federación, Reforma Educativa de Secundaria 2006, 26 Mayo 2006, 518 pp.
- DIAZ, Frida. Aprender a Aprender. Ed. Ángeles editores, México 2007, 133 pp.
- DIAZ, Frida. Estrategias docente para un Aprendizaje Significativo. Una interpretación constructivista. Editorial Mac Graw Hill, México, 1998, 365 pp.
- LUCARELLI, Elisa. CORREA, Élica. Cómo hacemos para enseñar a aprender. Editorial Santillana. México, 1995, 68 pp.

- Perrenaud, Philippe. 10 Nuevas competencias para enseñar, Ed. Graó. Barcelona, 2007 (5ª edición)
- Principales hallazgos del seguimiento, a la Primera Etapa de implementación, ciclo 2005-2006. DGDC, SEP. México.2006, 81 pp.
- RENTERIA Pedro, Formación de Docentes: Un reto para las escuelas Normales Superiores y las Facultades de Educación. Bogotá, Cooperativa Editorial Magisterio, 2004, 198 pp.
- ROMÁN, Martiniano, DIEZ, Eloisa. Aprendizaje y currículo. Diseños curriculares aplicados. Ediciones Novedades Educativas. México, 1998, 256 pp.
- SCHUNK, Dale H. Teorías del aprendizaje. Pearson Educación. Segunda Edición, México, 1993, 512 pp.
- SEP, Plan de Estudios 2006. Educación Básica. Secundaria, 56 pp.
- SEP, Aprender a Aprender. Programa de Estudios 2007. Educación básica, Secundaria, 2007, 89 pp.
- SEP, Asignatura Estatal, Lineamientos Nacionales. Educación Básica. Secundaria, México D, F .2006, 104 pp.
- TORRES, Rosa. Formación docente: Clave de la reforma educativa. Publicado en: Nuevas formas de aprender y enseñar. UNESCO-OREALC, Santiago, 1996, 70 pp.

## FUENTES HEMEROGRÁFICAS

- UNESCO-OREALC, Jornadas de reflexión pedagógica: formación docente inicial para los profesores de la educación básica. Consulta de expertos, Informe Final, Santiago, 24-26 enero 1995 (mimeo).
- AMAYA, R. Gladys. La formación permanente del maestro, un proyecto que debemos pensar y construir, en revista Educación y cultura, No.42, Bogotá 45-45 pp.

- FLORES, Rafael. Modelos Pedagógicos y Enseñabilidad de la Ciencias, dictada en el marco del II Congreso Nacional de Educación, Valencia, 11- Noviembre - 2002.
- Díaz Barriga, Ángel El enfoque de competencias en la educación. ¿Una alternativa o un disfraz de cambio?. En: Revista Perfiles Educativos. México: CESU/UNAM. Tercera época, Vol. XXVIII, N° III, 2006 7-36 pp.

## FUENTES ELECTRÓNICAS

- CAO, Ansorena. Definición de Competencia.  
[http://www.ilo.org/public/spanish/region/ampro/cinterfor/temas/complab/doc/otros/sel\\_efe/i.htm](http://www.ilo.org/public/spanish/region/ampro/cinterfor/temas/complab/doc/otros/sel_efe/i.htm). 14 Mayo 2010.



# Anexos

---

## Anexo 1

### EL PROYECTO FIDEB:

#### REACTIVANDO LA FORMACION DOCENTE INICIAL EN AMERICA LATINA

El Proyecto FIDEB (Formación Docente Inicial para la Educación Básica), coordinado por la Oficina Regional de la UNESCO para América Latina y el Caribe (OREALC), fue lanzado oficialmente a inicios de 1995 en ocasión de las Jornadas de Reflexión sobre Formación Docente Inicial para Profesores de Educación Básica (Santiago, 24-26 enero de 1995).

El FIDEB se propone mejorar la formación docente inicial de los educadores que trabajan en educación básica, buscando una acción concertada con ministerios de educación, centros de formación, ONGs, sindicatos docentes y otras organizaciones. Se aspira a inscribir el proyecto en políticas de largo plazo, creando un sistema de propuestas nacionales de formación docente inicial, organizadas en torno a un espacio regional de intercambio.

La red regional PICPEMCE (Programa de Innovación y Cambio en la Preparación de Educadores para Mejorar la Calidad de la Educación), la cual forma parte del sistema de redes creadas por la OREALC dentro del Proyecto Principal de Educación (PPE), es el mecanismo promotor del proyecto.

La estrategia adoptada es la formación continua de los formadores de maestros. A partir de estos talleres de formación se desarrollarán las otras actividades del proyecto: estudios diagnósticos y prospectivos (acerca de los sistemas de formación, los formadores, los maestros en ejercicio, y los estudiantes de centros de formación o futuros maestros); sistematización y experimentación de programas innovadores, e intercambio documental y de personas.

Se espera que uno de los resultados principales del proyecto sea contribuir a una redefinición colectiva del papel del maestro. Algunos de los principios en que se base el proyecto son: el trabajo entre pares, el grupo como instancia de aprendizaje, el intercambio como base para la aceptación de la diversidad cultural y educativa, la relación entre teoría y práctica, y la investigación como proceso inherente a la tarea educativa.

Fuente: UNESCO-OREALC, "Jornadas de reflexión pedagógica: formación docente inicial para los profesores de la educación básica. Consulta de expertos", **Informe Final**, Santiago, 24-26 enero 1995 (mimeo).

## Anexo 2

### DIAGNÓSTICO DE HABILIDADES DOCENTES

El presente cuestionario abarca 5 áreas, con el propósito de que los docentes identifiquen sus fortalezas y sus debilidades respecto a la comprensión de los principales aspectos psicopedagógicos que inciden en la docencia, para superar sus dificultades.

#### 1. HABILIDADES PARA COMPRENDER LAS MOTIVACIONES

##### INSTRUCCIONES:

Lea cuidadosamente cada pregunta y marque con una **X** en la hoja de respuesta, aquella que mejor se acerque a lo que realmente hace al impartir su asignatura. Recuerde que esta evaluación diagnóstica no pretende asignarle, a usted, ninguna calificación ni tampoco ningún calificativo. Sólo constituye un instrumento para orientar más certeramente la formación docente.

1. Cuando mis alumnos no cumplen con las tareas me enojo y doy el tema por visto.
2. Considero que mis alumnos son los únicos responsables de orientar su vida.
3. Cuando considero que mis alumnos requieren otro tipo de orientación o apoyo que yo no les puedo brindar, los canalizo a las instancias correspondientes.
4. Trato de que mis alumnos se interesen por lo que vamos a tratar en el curso.
5. Me siento animado al inicio de cada semestre.
6. Me siento desanimado al inicio de cada semestre.
7. Me siento insatisfecho al final de cada semestre.
8. Me siento satisfecho al final de cada semestre.
9. Cuando veo o siento la apatía de mis alumnos me enojo o me desanimo.
10. Cuando veo o siento la apatía de mis alumnos trato de improvisar nuevas actividades para lograr su atención o participación.
11. Considero que todos los alumnos tienen la capacidad de aprender.
12. Trato de reforzar la autoestima de mis alumnos.
13. Considero que la mayoría de los jóvenes están perdidos.
14. Árbol que crece torcido, jamás su rama endereza.
15. La solución a los problemas es cuestión de creatividad.
16. Logro incentivar a mis alumnos para que se motiven.

17. Trato de ser creativo.
18. En situaciones de conflicto procuro mostrarme tranquila (o) y serena (o).
19. Cuando alguien tiene un problema trato de ponerme en su lugar.
20. Los diversos problemas me impiden concentrarme.
21. Permanezco de buen humor cuando doy clase.
22. Dar clase me tensa.
23. Considero que la conciencia es cuestión personal.
24. Cada curso me da la oportunidad de aprender sobre mis aciertos y mis errores.
25. Cuando doy clase procuro mantenerme fuera de mis preocupaciones.
26. Considero que el proceso del aprendizaje tiene valor en sí mismo.
27. Invito a mis alumnos a que se comprometan en el curso.
28. Cuando tengo problemas con mis alumnos reflexiono primero sobre cuál es mi responsabilidad.
29. Considero que tanto mis alumnos como yo, somos corresponsables en su aprendizaje.
30. Es difícil que todos mis alumnos logren los objetivos del curso.
31. Lo más importante en mis cursos es ver todo el programa.
32. Es fácil que todos los alumnos logren los objetivos del curso.

HOJA DE RESPUESTAS DIAGNÓSTICO DE HABILIDADES DOCENTES, DESDE EL PARADIGMA DEL APRENDIZAJE

DIAGNÓSTICO # 1 HABILIDAD PARA COMPRENDER LAS MOTIVACIONES

FECHA: \_\_\_\_\_

NOMBRE: \_\_\_\_\_

APELLIDOS: \_\_\_\_\_

	S	CS	R	CN	N
<b>1</b>					
<b>2</b>					
<b>3</b>					
<b>4</b>					
<b>5</b>					
<b>6</b>					
<b>7</b>					
<b>8</b>					
<b>9</b>					
<b>10</b>					
<b>11</b>					
<b>12</b>					
<b>13</b>					
<b>14</b>					
<b>15</b>					
<b>16</b>					

S= SIEMPRE  
 CS= CASI SIEMPRE  
 R= REGULAR  
 CN= CASI NUNCA  
 N= NUNCA

	S	CS	R	CN	N
<b>17</b>					
<b>18</b>					
<b>19</b>					
<b>20</b>					
<b>21</b>					
<b>22</b>					
<b>23</b>					
<b>24</b>					
<b>25</b>					
<b>26</b>					
<b>27</b>					
<b>28</b>					
<b>29</b>					
<b>30</b>					
<b>31</b>					
<b>32</b>					

32-57= MUY LEJOS  
 58-82= LEJOS  
 83-108= REGULAR  
 109-134= CERCA  
 135-160= MUY CERCA

2. HABILIDADES PARA COMPRENDER LOS FACTORES SOCIALES Y PARA COMUNICARSE.

INSTRUCCIONES:

Lea cuidadosamente cada pregunta y marque con una **X** en la hoja de respuesta, aquella que mejor se acerque a lo que realmente hace al impartir su asignatura. Recuerde que esta evaluación diagnóstica no pretende asignarle, a usted, ninguna calificación ni tampoco ningún calificativo. Sólo constituye un instrumento para orientar más certeramente la formación docente.

1. Me cuesta trabajo concentrarme cuando doy mis clases por las frecuentes interrupciones.
2. Trato de conocer a mis alumnos en lo relacionado con su dinámica familiar; su trabajo, sus posibilidades económicas, etc.
3. Considero que mis alumnos son importantes por lo que soy cuidadoso en el trato.
4. Me preocupo porque lo que aprenden mis alumnos, en cada una de mis clases, les sirva para relacionarse de manera responsable en el presente.
5. Procuro conocer, de manera general, las fortalezas y debilidades de mi país.
6. Procuro conocer, de manera general, las fortalezas y debilidades de la UNAM.
7. Procuro conocer, de manera general, las fortalezas y debilidades de la Facultad de Economía.
8. Me preocupo por entender cuál es la función social de la educación al preparar mis cursos.
9. Agradezco a cada uno de mis alumnos cuando participan en clase.
10. Hago preguntas para ayudar a mis alumnos a que se expresen.
11. Verifico con el participante y con el grupo si lo que expresó es lo mismo que entendimos.
12. Me abstengo de juzgar prematuramente las ideas de mis alumnos hasta que hayan terminado de exponerlas.
13. Además de escuchar lo que me dicen mis alumnos en clase, observo sus expresiones faciales y su postura corporal.
14. Me muestro abierto ante las observaciones, sugerencias e incluso las críticas de mis alumnos.

15. Uso un tono de voz amenazante para lograr que mis alumnos cumplan.
16. Procuro establecer acuerdos justos con la gente, incluyendo mis alumnos.
17. Procuro que mis comunicaciones sean claras y sencillas para que mis alumnos las entiendan.
18. Cuando me dirijo a mis alumnos trato de hacerlo por su nombre.
19. Cuando doy clase, me desplazo por el salón para acercarme a quien me necesita.
20. Cuido mi arreglo personal.
21. Aprecio con palabras o con acciones los detalles positivos de la gente.
22. Recorro a las amenazas para que mis alumnos me crean o me hagan caso.
23. Trato de apreciar el esfuerzo personal y académico de cada uno de mis alumnos.
24. Reconozco el esfuerzo y el trabajo de los demás.
25. Soy optimista y lo manifiesto verbal y físicamente.
26. Verifico con mis alumnos mis percepciones sobre sus actitudes antes de hacer juicios.
27. Durante el curso trato de conocer a mis alumnos.
28. Durante el curso trato de que mis alumnos se conozcan entre ellos mediante la aplicación de técnicas de grupo.
29. Durante el curso trato de fomentar el respeto mutuo.
30. Llego puntual a mis clases.
31. Cuando no voy a llegar a mis clases les aviso a mis alumnos o envío a alguien que me cubra.

HOJA DE RESPUESTAS DIAGNÓSTICO DE HABILIDADES DOCENTES, DESDE EL PARADIGMA DEL APRENDIZAJE

DIAGNÓSTICO # 2 HABILIDAD PARA COMPRENDER LOS FACTORES SOCIALES Y PARA COMUNICARSE

FECHA: \_\_\_\_\_

NOMBRE: \_\_\_\_\_

APELLIDOS: \_\_\_\_\_

	S	CS	R	CN	N
<b>1</b>					
<b>2</b>					
<b>3</b>					
<b>4</b>					
<b>5</b>					
<b>6</b>					
<b>7</b>					
<b>8</b>					
<b>9</b>					
<b>10</b>					
<b>11</b>					
<b>12</b>					
<b>13</b>					
<b>14</b>					
<b>15</b>					
<b>16</b>					

S= SIEMPRE  
 CS= CASI SIEMPRE  
 R= REGULAR  
 CN= CASI NUNCA  
 N= NUNCA

32-57= MUY LEJOS  
 58-82= LEJOS  
 83-108= REGULAR  
 109-134= CERCA  
 135-160= MUY CERCA

	S	CS	R	CN	N
<b>17</b>					
<b>18</b>					
<b>19</b>					
<b>20</b>					
<b>21</b>					
<b>22</b>					
<b>23</b>					
<b>24</b>					
<b>25</b>					
<b>26</b>					
<b>27</b>					
<b>28</b>					
<b>29</b>					
<b>30</b>					
<b>31</b>					

### 3. HABILIDADES PARA COMPRENDER LAS MOTIVACIONES

#### INSTRUCCIONES:

Lea cuidadosamente cada pregunta y marque con una **X** en la hoja de respuesta, aquella que mejor se acerque a lo que realmente hace al impartir su asignatura. Recuerde que esta evaluación diagnóstica no pretende asignarle, a usted, ninguna calificación ni tampoco ningún calificativo. Sólo constituye un instrumento para orientar más certeramente la formación docente.

1. Entrego y expongo el programa al inicio del curso para realizar los ajustes y precisiones correspondientes.
2. Realizo ajustes al programa para lograr mejores aprendizajes.
3. Busco nueva bibliografía para actualizar mis conocimientos.
4. Al inicio de mis cursos trato de conocer cuáles son las expectativas de mis alumnos con respecto a la asignatura.
5. Utilizo los mismos textos para dar mis cursos.
6. Procuero buscar nuevas estrategias de aprendizaje para que mis alumnos aprendan más.
7. Elaboro o consigo nuevos materiales para hacer más atractiva la clase.
8. Para seleccionar o elaborar los materiales tomo en cuenta los objetivos de aprendizaje que requieren lograr los estudiantes.
9. Considero que todos los alumnos aprenden de la misma manera.
10. Planeo mi curso en general y cada una de mis clases en particular.
11. Utilizo técnicas de grupo para que mis alumnos aprendan de forma amena.
12. El material que utilizo hace más claras las explicaciones que doy.
13. Los medios que utilizo, con más frecuencia, para dar mis cursos son: (puede marcar más de uno):
  - a) Cámara de documentos
  - b) Computadora y cañón
  - c) Monitor y video
  - d) Textos impresos sin ilustraciones
  - e) Textos impresos con ilustraciones
  - f) Computadora
  - g) Pizarrón electrónico o tableta electrónica
  - h) Pizarrón, gis y/o plumón
  - i) Rotafolio
  - j) Audio



14. Los materiales que utilizo, con más frecuencia, para dar mis cursos son (puede marcar más de uno):
- a) Antologías
  - b) Libros de texto
  - c) Presentaciones en computadora (con texto)
  - d) Presentaciones en computadora (con texto e imagen)
  - e) Fotografías
  - f) Videos
  - g) Carteles
  - h) Cuadernos de trabajo
  - i) Materiales didácticos (con introducciones, objetivos, textos de información, actividades de aprendizaje o ejercicios, guías de autoevaluación y bibliografía)
  - j) Diapositivas
  - k) Paquetes de software especializados
  - l) Música, noticias, programas de radio
15. Tengo muy claro qué tipo de aprendizajes requieren desarrollar mis alumnos para que se pueda considerar que lograron el conocimiento de la asignatura.
16. Sé que tipo de materiales puedo utilizar para cada tipo de aprendizaje.
17. Domino tanto el manejo de los medios electrónicos para el aprendizaje, como el de los no electrónicos.
18. En mis cursos utilizo estrategias de aprendizaje acelerado.
19. Cuando se presentan problemas de atención o concentración utilizo o aplico técnicas de gimnasia cerebral.
20. Utilizo mapas mentales para ampliar tanto la comprensión de mis alumnos sobre algún tema como la propia.
21. Elaboro mapas conceptuales para mostrar el significado de términos complejos y su relación con otros elementos.
22. Elaboro mapas mentales o diagramas para tener una clara idea de la estructura de las fuentes documentales que manejo.
23. Utilizo paquetes de software para el aprendizaje (como el SPSS para estadística).
24. Utilizo la computadora (Internet) para la investigación de ciertos temas o aspectos relacionados.
25. Utilizo la computadora para comunicarme con mis alumnos.
26. Cuando estudio utilizo música clásica o instrumental, previamente seleccionada, para mi aprendizaje.
27. Me gustaría utilizar música clásica para el aprendizaje de mis estudiantes.
28. Promuevo el uso de Internet para que mis alumnos investiguen.
29. Utilizo libros y revistas especializados para actualizar la información que manejo.

HOJA DE RESPUESTAS DIAGNÓSTICO DE HABILIDADES DOCENTES, DESDE EL PARADIGMA DEL APRENDIZAJE

DIAGNÓSTICO # 3 HABILIDAD PARA DISEÑAR, ELABORAR Y UTILIZAR ESTRATEGIAS, TÉCNICAS Y MATERIALES PARA EL APRENDIZAJE

FECHA: \_\_\_\_\_

NOMBRE: \_\_\_\_\_

APELLIDOS: \_\_\_\_\_

	S	CS	R	CN	N
<b>1</b>					
<b>2</b>					
<b>3</b>					
<b>4</b>					
<b>5</b>					
<b>6</b>					
<b>7</b>					
<b>8</b>					
<b>9</b>					
<b>10</b>					
<b>11</b>					
<b>12</b>					
<b>13</b>					
<b>14</b>					
<b>15</b>					
<b>16</b>					

S= SIEMPRE  
 CS= CASI SIEMPRE  
 R= REGULAR  
 CN= CASI NUNCA  
 N= NUNCA

32-57= MUY LEJOS  
 58-82= LEJOS  
 83-108= REGULAR  
 109-134= CERCA  
 135-160= MUY CERCA

	S	CS	R	CN	N
<b>17</b>					
<b>18</b>					
<b>19</b>					
<b>20</b>					
<b>21</b>					
<b>22</b>					
<b>23</b>					
<b>24</b>					
<b>25</b>					
<b>26</b>					
<b>27</b>					
<b>28</b>					
<b>29</b>					

4. HABILIDADES PARA INTEGRARSE Y COORDINAR GRUPOS DE APRENDIZAJE Y EQUIPOS DE TRABAJO.

INSTRUCCIONES:

Lea cuidadosamente cada pregunta y marque con una **X** en la hoja de respuesta, aquella que mejor se acerque a lo que realmente hace al impartir su asignatura. Recuerde que esta evaluación diagnóstica no pretende asignarle, a usted, ninguna calificación ni tampoco ningún calificativo. Sólo constituye un instrumento para orientar más certeramente la formación docente.

1. Antes de discutir, dialogo para comprender perfectamente y tomar las mejores decisiones.
2. Cuando dialogo trato de ponerme en lugar del otro.
3. Cuando dialogo trato de mirar a través de la perspectiva del otro.
4. Cuando dialogo trato de utilizar un lenguaje común.
5. Considero que para ser líder es importante compartir, ser autónomo y poder integrarse.
6. Mi concepto de liderazgo implica la comunicación, la coordinación, la colaboración y la cooperación.
7. Cuando participo en un equipo me comprometo hasta concluir la tarea.
8. Cuando participo en un equipo doy lo mejor de mí.
9. Considero que al trabajar en equipo todos debemos salir beneficiados.
10. Mi concepto de liderazgo está enfocado hacia la visión compartida y la misión común.
11. Mi concepto de liderazgo está enfocado hacia los resultados y la calidad.
12. Para trabajar en equipo es importante que los participantes actúen y se perciban como colegas.
13. Aprender en equipo permite superar las limitaciones y crear nuevos conocimientos.
14. Dentro de los equipos es importante alentar a los participantes para funcionar como una totalidad.
15. Dentro de los equipos es importante compartir los problemas y los trabajos más difíciles.
16. El aprendizaje y el trabajo en equipo son oportunidades para comprometerse.

17. Para trabajar en equipo es importante conocer y comprender las ideas, creencias y prácticas de los integrantes para considerarlas.
18. Al trabajar en equipo es importante armonizar la energía.
19. Para pertenecer a un equipo es importante decidirse a conjuntar esfuerzos y a depender unos de otros por un tiempo determinado.
20. Las rutinas defensivas son mecanismos de defensa que impiden, a los miembros de un equipo, aprender.
21. Dentro de los equipos es importante llegar a acuerdos justos.
22. Al formar un equipo es importante tomar en cuenta las aptitudes y disposición de los integrantes para que éste funcione.
23. Para participar en un equipo es importante la honestidad, el esfuerzo y el compromiso de cada uno de sus integrantes.
24. En el liderazgo compartido se obtienen mejores logros, ya que se combinan dones, talentos y recursos.
25. Para obtener buenos resultados en un equipo es importante afrontar las rutinas defensivas o mecanismos de defensa.

**HOJA DE RESPUESTAS DIAGNÓSTICO DE HABILIDADES DOCENTES, DESDE EL PARADIGMA DEL APRENDIZAJE**

**DIAGNÓSTICO # 4 HABILIDAD PARA INTEGRARSE Y COORDINAR GRUPOS DE APRENDIZAJE Y EQUIPO DE TRABAJO**

FECHA: \_\_\_\_\_

NOMBRE: \_\_\_\_\_

APELLIDOS: \_\_\_\_\_

	S	CS	R	CN	N
<b>1</b>					
<b>2</b>					
<b>3</b>					
<b>4</b>					
<b>5</b>					
<b>6</b>					
<b>7</b>					
<b>8</b>					
<b>9</b>					
<b>10</b>					
<b>11</b>					
<b>12</b>					
<b>13</b>					
<b>14</b>					
<b>15</b>					
<b>16</b>					

S= SIEMPRE  
 CS= CASI SIEMPRE  
 R= REGULAR  
 CN= CASI NUNCA  
 N= NUNCA

	S	CS	R	CN	N
<b>17</b>					
<b>18</b>					
<b>19</b>					
<b>20</b>					
<b>21</b>					
<b>22</b>					
<b>23</b>					
<b>24</b>					

32-57= MUY LEJOS  
 58-82= LEJOS  
 83-108= REGULAR  
 109-134= CERCA  
 135-160= MUY CERCA

## 5. HABILIDADES PARA EVALUAR.

### INSTRUCCIONES:

Lea cuidadosamente cada pregunta y marque con una **X** en la hoja de respuesta, aquella que mejor se acerque a lo que realmente hace al impartir su asignatura. Recuerde que esta evaluación diagnóstica no pretende asignarle, a usted, ninguna calificación ni tampoco ningún calificativo. Sólo constituye un instrumento para orientar más certeramente la formación docente.

1. Cuando evalúo, llevo a cabo varias acciones que me permiten obtener información útil para comprender mejor los procesos de enseñanza y de aprendizaje.
2. La evaluación también me permite tomar decisiones dirigidas hacia la optimización de los procesos de enseñanza y aprendizaje.
3. Entiendo que, en las instituciones educativas, la evaluación se traduce en calificaciones.
4. Considero que la educación es un sistema complejo que está influenciado por la interacción con los componentes de otros sistemas.
5. La información que aportan las evaluaciones contribuyen a que el proceso de enseñanza aprendizaje sea más acertado.
6. El diseño de instrumentos de evaluación ayuda a sistematizar la información obtenida, respecto al proceso de enseñanza aprendizaje, para poder realimentarlo.
7. Para el diseño de instrumentos de evaluación se debe tomar como base los objetivos de aprendizaje planteados y no sólo los contenidos.
8. Considero que se han cometido tantos errores en la trayectoria académica de los alumnos que es imposible que mejoren su rendimiento, ya en la Facultad.
9. En mis cursos fomento la autoevaluación mediante la reflexión de los procesos y de los resultados que vamos obteniendo en el curso.
10. Cuando realizo evaluaciones procuro considerar los aprendizajes de los estudiantes y también las situaciones de enseñanza.
11. Las evaluaciones repercuten tanto en lo cognoscitivo como en lo emocional.

12. Además de instrumentos se pueden utilizar técnicas y procedimientos para llevar a cabo evaluaciones.
13. El grado de significatividad de los aprendizajes logrados por los alumnos es un factor muy importante a tomar en cuenta en la evaluación.
14. Es importante evaluar, mediante el método de solución de problemas, el logro de los aprendizajes de manera contextualizada, para darse cuenta si los participantes están utilizando sus conocimientos previos, sus aprendizajes recientes y las habilidades relevantes.
15. Si durante mi curso he promovido aprendizajes conceptuales, procedimentales o actitudinales, me aseguro de llevar a cabo la evaluación de éstos a través las técnicas o instrumentos adecuados.
16. Durante mis clases lanzo preguntas a los alumnos con el propósito de darme cuenta qué tanto saben sobre el tema.
17. Tomo en cuenta los conocimientos previos sobre el tema para calificar a mis alumnos.
18. La observación asistemática que realizo sobre el desempeño de mis alumnos en clase influye en los juicios que realizo para asignar calificaciones.
19. Para evaluar el aprendizaje de los alumnos en mis cursos les solicito trabajos, tareas y ejercicios.
20. Para evaluar el aprendizaje de los alumnos en mis cursos solamente aplico exámenes de opción múltiple o de ensayo.
21. De un curso a otro introduzco mejoras en las técnicas e instrumentos de evaluación.
22. Para evaluar mis cursos prefiero aplicar trabajos o ejercicios de desempeño, en donde solucionen problemas o lleven a cabo procesos ficticios.
23. Para evaluar mis cursos prefiero aplicar trabajos o ejercicios, en donde solucionen problemas reales.
24. Para evaluar utilizo diversos criterios que me permiten una lograr una visión más amplia sobre el aprendizaje de mis alumnos.
25. Soy capaz tanto de afrontar las críticas de mis alumnos como las propias.

HOJA DE RESPUESTAS DIAGNÓSTICO DE HABILIDADES DOCENTES, DESDE EL PARADIGMA DEL APRENDIZAJE

DIAGNÓSTICO # 5 HABILIDAD PARA EVALUAR

FECHA: \_\_\_\_\_

NOMBRE: \_\_\_\_\_

APELLIDOS: \_\_\_\_\_

	S	CS	R	CN	N
<b>1</b>					
<b>2</b>					
<b>3</b>					
<b>4</b>					
<b>5</b>					
<b>6</b>					
<b>7</b>					
<b>8</b>					
<b>9</b>					
<b>10</b>					
<b>11</b>					
<b>12</b>					
<b>13</b>					
<b>14</b>					
<b>15</b>					
<b>16</b>					

S= SIEMPRE  
 CS= CASI SIEMPRE  
 R= REGULAR  
 CN= CASI NUNCA  
 N= NUNCA

	S	CS	R	CN	N
<b>17</b>					
<b>18</b>					
<b>19</b>					
<b>20</b>					
<b>21</b>					
<b>22</b>					
<b>23</b>					
<b>24</b>					

32-57= MUY LEJOS  
 58-82= LEJOS  
 83-108= REGULAR  
 109-134= CERCA  
 135-160= MUY CERCA





### Anexo 3

## TÉCNICA PHILIPS 6´6

### **Objetivos**

Conseguir, de forma rápida, propuestas consensuadas por todo el grupo, Así como promover rápidamente la participación de todos los miembros del grupo y desarrollar la seguridad y la confianza necesarias para la participación.

### **Justificación**

Las Técnica de grupos que se basa en la organización grupal para elaborar e intercambiar información mediante una gestión eficaz del tiempo, asegura la participación de cada uno de los miembros del grupo grande, favorece el pensamiento concreto, obteniendo opiniones y mucha información de todos en poco tiempo, permitiendo la identificación con la temática a trata.

### **Duración**

Para el trabajo o discusión en subgrupos se recomienda una duración de 15 a 40 minutos.

### **Requerimientos:**

- Organización espacial y disposición de los subgrupos en forma circular.
- Se necesita espacio y mobiliario flexible para poder generar los subgrupos, y pizarra para poder elaborar la propuesta final.

### **Desarrollo:**

1. Planteamiento de un problema o tema por parte del formador.
2. Informar sobre el uso de la técnica y la limitación del tiempo para que cada subgrupo ajuste su trabajo a estas limitaciones.
3. Se divide el grupo en subgrupos de 6 personas cada uno, para plantear posibles soluciones o ideas.
4. Cada uno de los componentes del grupo expone su opinión durante un minuto.
5. Cada grupo elige un portavoz que es el encargado de anotar, resumir y presentar las opiniones del subgrupo al resto de participantes.
6. Una vez leídos todos los informes, se discuten las conclusiones presentadas por el portavoz de cada subgrupo.
7. El formador intenta integrar el trabajo efectuado por los diferentes subgrupos.
8. Cada subgrupo elige un representante que se reúne con los representantes de los otros grupos para intentar llegar a una propuesta consensuada entre todos.
9. Finalmente, cada representante expone a su subgrupo la propuesta alcanzada.

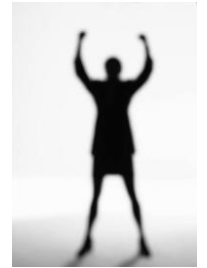
Donde son sintetizados por un coordinador, que elabora las conclusiones.

**Recomendaciones:** Se puede utilizar en cursos internos de empresas cuando se quiere fomentar la creatividad y el consenso entre un grupo de personas o cuando interesa obtener muchas opiniones sobre todos los alumnos en un espacio de tiempo corto



## Anexo 4

# ACTO DE PRESENCIA



### **Objetivo:**

Que los participantes de un grupo, al iniciar o finalizar una sesión, hagan constar su asistencia, mediante un comentario.

### **Justificación:**

Es importante hacerse notar mediante comentarios interesantes que indiquen que las personas están en un lugar y están atentas. Esta técnica sirve para que los integrantes de un grupo inicien o finalicen una sesión. Para iniciar, se puede recordar algún tema tratado la sesión anterior y para finalizar se puede responder qué se aprendió esa clase.

### **Duración:**

Alrededor de diez minutos, pero depende del número de integrantes del grupo.

### **Requerimientos:**

- ✓ Un espacio con sillas movibles en donde se puedan ver los participantes o bien;
- ✓ un espacio amplio y se pueden sentar en sillones o en el suelo en círculo.

### **Desarrollo:**

1. El coordinador selecciona un tópico. Para iniciar puede ser el tema de la clase anterior o para cerrar la sesión, alguna conclusión de la clase o algún aspecto de la tarea para confirmar que quedó comprendido.
2. Cada participante menciona su nombre y expresa, en breves palabras, la respuesta o comentario sobre el tema seleccionado.
3. El coordinador va dando la palabra a cada participante y puede intervenir para aclarar o centrar el comentario, pero sólo en caso necesario.
4. El coordinador agradece a cada persona su participación.
5. Al final, el coordinador puede expresar su opinión o hacer una conclusión muy breve.

**Recomendaciones:** El coordinador debe incentivar la participación con una actitud positiva.

## Anexo 5

### SOMBREROS PARA PENSAR



#### **Objetivo:**

Que los participantes aumenten su percepción auditiva y su capacidad de pensar.

#### **Justificación:**

Es importante estimular la percepción auditiva cuando existen distractores y la capacidad de pensamiento para identificar aquellas experiencias pasadas de éxito que nos permiten relacionar nuestro conocimiento con situaciones presentes.

**Duración:** 10 minutos

#### **Requerimientos:**

Grabadora y música para cambiar a los participantes al estado Alfa (Tranquilidad/ calma, mayor percepción, conciencia y alerta relajada).

#### **Desarrollo o procedimientos:**

- Tomar ambas orejas por las puntas con los dedos pulgares e índices.
- Estirar hacia arriba y un poco hacia atrás.
- Mantener la tensión hacia arriba por espacio de veinte segundos
- Descansar brevemente
- Repetir el ejercicio tres veces
- 

#### **Recomendaciones o notas:**

Se puede masajear suavemente, comenzando desde la parte alta de la oreja y alrededor de la curva, finalizando en el lóbulo inferior. También se pueden repetir alguna vocal mientras se lleva a cabo el procedimiento.

## Anexo 6



### TÉCNICA: FODA

#### **Objetivo:**

Que los participantes descubran sus **Fortalezas, Oportunidades, Debilidades y Amenazas** como parte del autoconocimiento para elevar su autoestima.

#### **Justificación:**

Es importante ser conscientes de quiénes somos y cuáles son nuestras limitaciones, como parte del autoconocimiento, para poder superarlas y de esa manera auto aceptarnos y auto respetarnos, lo cual nos llevará a tener una más alta autoestima. Existen diversas herramientas que nos permiten autoevaluarnos o evaluar algún aspecto de nuestra vida, ésta es una de ellas, que aunque sencilla, nos puede aportar excelente información.

#### **Duración:**

Mínimo, 30 minutos

#### **Requerimientos:**

Ejercicio FODA

#### **Desarrollo:**

Introducir al tema  
Aplicar el ejercicio FODA  
Evaluar fortalezas y debilidades

#### **Recomendaciones y notas:**

Para concluir la técnica se puede llevar a cabo una plenaria en donde, dependiendo de la dinámica del grupo o del tema siguiente, se pueden hacer preguntas o más ejercicios al respecto.

Esta técnica también se puede utilizar para evaluar diversos aspectos de nuestra vida, de una empresa o de una institución.

## EJERCICIO FODA

**Instrucciones:** Llena el siguiente cuadro, indicando, en principio, cuáles son tres de tus fortalezas en el aspecto físico, después en el intelectual, posteriormente en lo emocional y por último respecto a tus relaciones con los demás (de manera general trata de hacer un balance). Enseguida baja al siguiente nivel y considera, con respecto a esas fortalezas cuáles serían tus oportunidades. Realiza lo mismo respecto a las debilidades y a las amenazas.

<b>FORTALEZAS</b>	<b>FÍSICO</b>	<b>INTELLECTUAL</b>	<b>EMOCIONAL</b>	<b>RELACIONES</b>
<b>OPORTUNIDADES</b>	<b>FÍSICO</b>	<b>INTELLECTUAL</b>	<b>EMOCIONAL</b>	<b>RELACIONES</b>

<b>DEBILIDADES</b>	<b>FÍSICO</b>	<b>INTELLECTUAL</b>	<b>EMOCIONAL</b>	<b>RELACIONES</b>
<b>AMENAZAS</b>	<b>FÍSICO</b>	<b>INTELLECTUAL</b>	<b>EMOCIONAL</b>	<b>RELACIONES</b>

## Anexo 7

### MESA REDONDA

#### **Objetivo:**

Consiste en que un grupo de expertos sostienen puntos de vista divergentes o contradictorios sobre un mismo tema el cual exponen ante el grupo en forma sucesiva.

#### **Justificación:**

Se utiliza esta técnica cuando se desea dar a conocer a un auditorio los puntos de vista divergentes o contradictorios de varios especialistas sobre un determinado tema o cuestión. La Mesa Redonda ha sido difundida ampliamente por la televisión, donde, por ejemplo, políticos de diversos partidos exponen sus puntos de vista contradictorios acerca de un hecho o medida de gobierno.

#### **Desarrollo:**

- Ubicados en el escenario los participantes, el coordinador abre la sesión con palabras iniciales, mencionando el tema por tratarse, explica el procedimiento que ha de seguirse, hace la presentación de los expositores agradeciéndoles su cooperación, comunica al auditorio que podrán hacer preguntas al final, y ofrece la palabra al primer expositor.
- Cada expositor hará uso de la palabra durante 10 minutos aproximadamente. El coordinador cederá la palabra a los integrantes de la Mesa redonda en forma sucesiva, y de manera que se alternen los puntos de vista opuestos o divergentes. Si un orador se excede demasiado en el uso de la palabra el coordinador se lo hace notar prudentemente.
- Una vez finalizadas las exposiciones de todos los participantes, el coordinador hace un breve resumen de las ideas principales de cada uno de ellos, y destaca las diferencias más notorias que se hayan planteado. Para ello habrá tomado notas durante las exposiciones.
- Con el objeto de que cada expositor pueda aclarar, ampliar, especificar o concretar sus argumentos y rebatir los opuestos, el coordinador los invita a hablar nuevamente durante unos dos minutos cada uno. En esta etapa los expositores pueden dialogar si lo desean defendiendo sus puntos de vista.
- Minutos antes de expirar el plazo previsto, el coordinador da por terminada la discusión y expone las conclusiones haciendo un resumen final que sintetice los puntos de coincidencia que pudieran permitir un acercamiento entre los diversos enfoques, y las diferencias que quedan en pie después de la discusión.
- El coordinador invita al auditorio a efectuar preguntas a los miembros de la mesa sobre las ideas expuestas. Estas preguntas tendrán sólo carácter ilustrativo, y no se establecerá discusión entre al auditorio y la mesa. Las personas del auditorio tendrán derecho a una sola intervención.

#### **Recomendación:**

El coordinador ha de ser imparcial y objetivo en sus intervenciones, resúmenes y conclusiones. Tendrá agilidad mental y capacidad de síntesis, y será muy prudente en el tiempo que tome para su participación (lo importante en la Mesa Redonda es conocer las ideas de los miembros invitados).

Anexo 8

## TÉCNICA DE LOS COLORES

**OBJETIVO:**

Que los participantes equilibren los hemisferios del cerebro para poder obtener mejores resultados en las actividades que realizan.

**JUSTIFICACIÓN:**

Es importante tender puentes entre los dos hemisferios del cerebro, forzando nuestra predominancia mediante ejercicios para que podamos utilizar todas nuestras potencialidades y de esa manera rendir mejor.

**DURACIÓN:**

5 min

**REQUERIMIENTOS:**

Una lámina o manta en la que por un lado se muestren, los nombres de los colores iluminados o resaltados con el color correspondiente y en el reverso, se muestran los nombres de los colores pero iluminados con otro color. Se muestran las láminas a continuación:

AMARILLO AZUL NARANJA ROSA NEGRO ROJO VERDE  
MORADO AMARILLO ROJO NARANJA VERDE NEGRO  
AZUL ROJO MORADO VERDE AZUL NARANJA ROSA

ROSA AMARILLO AZUL NARANJA  
NEGRO ROJO VERDE MORADO  
AMARILLO ROJO NARANJA ROSA  
VERDE NEGRO AZUL ROJO MORADO  
VERDE AZUL NARANJA



**DESARROLLO:**

1. Poner la lámina o manta del lado en que las palabras estén iluminadas de los colores que se indican.
2. Pedir a los participantes que repitan todas las palabras en voz alta y todos al mismo tiempo, hasta que se logre un coro.
3. Repetir la lectura de las palabras siete veces.
4. Voltear la lámina o manta del lado en que las palabras están iluminadas con colores diferentes a los de la palabra.
5. Pedir a los participantes que lean el conjunto de palabras de arriba hacia abajo y que las vuelvan a repetir de abajo hacia arriba.
6. Repetir la lectura, despacio, varias veces, hasta que logren decirlas bien todos los participantes.

**RECOMENDACIONES:**

1. Que los colores sean vivos y que los letreros sean de un tamaño muy visible.
2. Explicar por qué da trabajo hacer esa lectura si parece tan fácil “La parte derecha de tu cerebro intenta decir el color pero la parte izquierda insiste en leer la palabra” El hemisferio derecho reconoce los colores y la parte izquierda los símbolos que forman las palabras y su significado” y hasta que no se hace la conexión entre los dos hemisferio hay dificultad.

TÉCNICA AFICHE



III.- DESARROLLO:

- 1.- Por lo general esta técnica se utiliza cuando se trabaja en pequeños grupos.
- 2.- Se les pide a los participantes que sobre el tema que se ha discutido o que deben discutir en los grupos, presenten sus opiniones en forma de "afiche".



IV.- MATERIALES:  
 Piezas de papel, grandes o cortadas.  
 Recortes de periódicos.  
 Plumas, marcadores o crayones.  
 Cuchillas, tijeras o herramientas de trabajo, pabillos, esmas, etc.

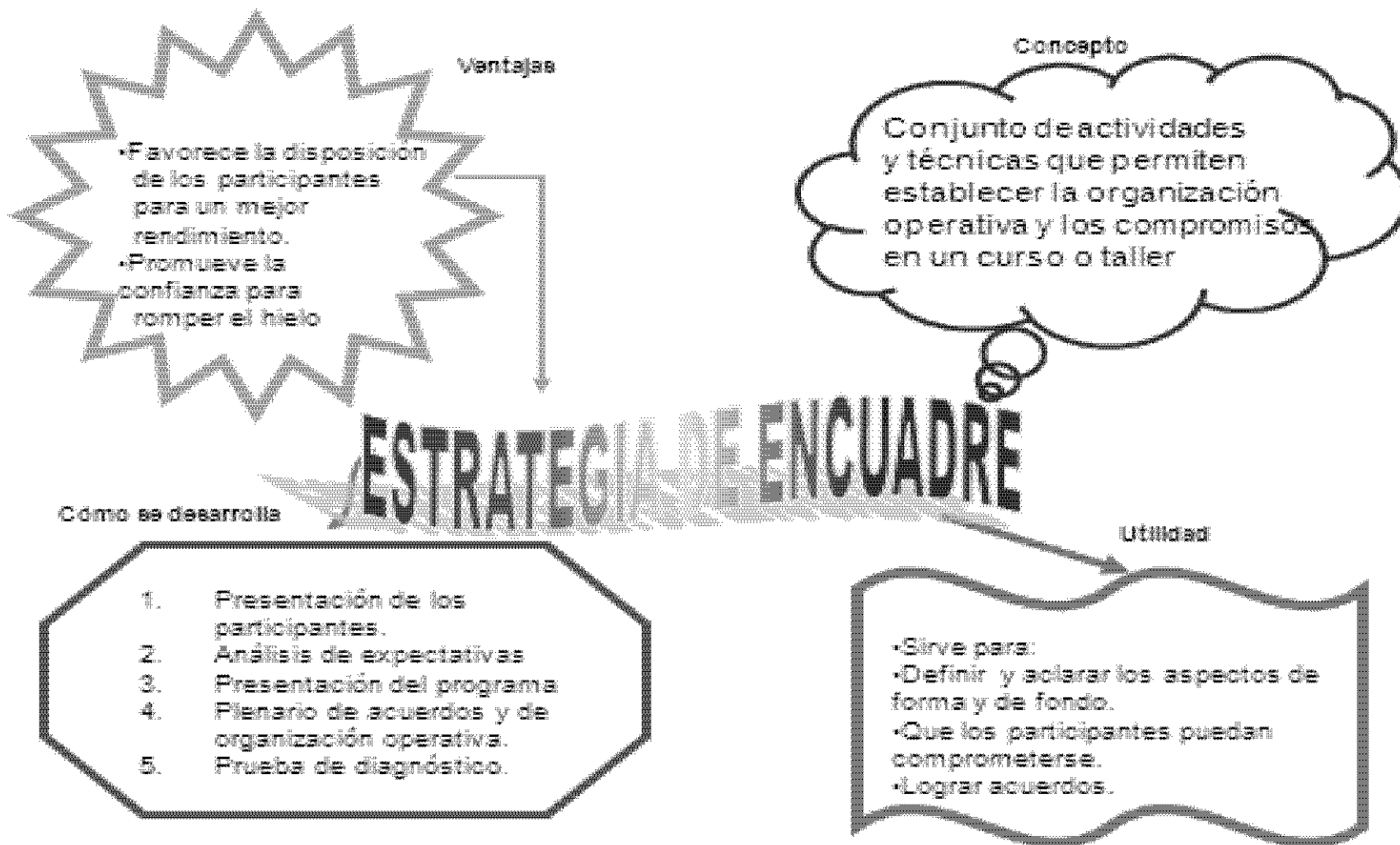
CONSTRUCCION DEL AFICHE:



- 3.- Una vez elaborado el afiche, cada grupo lo presenta al plenario, para realizar su decodificación.
- a.- Se le pide a alguno de los participantes que hagan una descripción de los elementos que están en el afiche.

Ejemplo: Tema: **LA PROPAGANDA (O LA PUBLICIDAD)**





## Plenario de acuerdos y organización operativa

### Objetivo:

Que los participantes definan, de común acuerdo, la orientación y normatividad que regirá el curso, estableciendo compromisos.

### Justificación:

Es importante que al inicio del curso se establezcan las reglas del juego, mediante el análisis del programa que incluye los objetivos del curso, el contenido, la metodología y las formas de evaluación. Esto permitirá confrontar a los participantes sus expectativas, motivarse y comprometerse.

### Duración.

30 minutos

### Requerimientos:

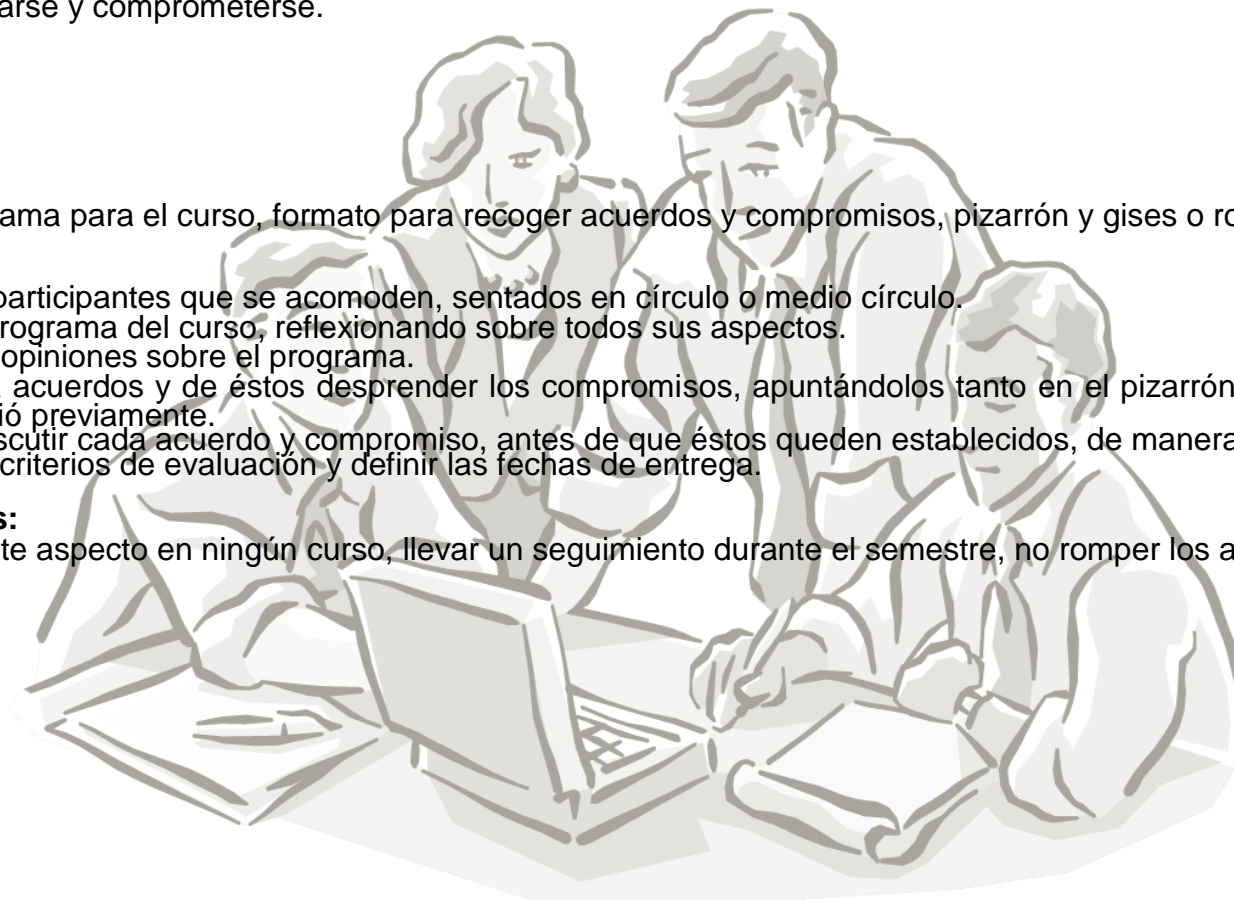
Propuesta de programa para el curso, formato para recoger acuerdos y compromisos, pizarrón y gises o rotafolio y plumones.

### Desarrollo:

1. Pedir a los participantes que se acomoden, sentados en círculo o medio círculo.
2. Revisar el programa del curso, reflexionando sobre todos sus aspectos.
3. Recoger las opiniones sobre el programa.
4. Ir llegando a acuerdos y de éstos desprender los compromisos, apuntándolos tanto en el pizarrón como en el formato que se les repartió previamente.
5. Se puede discutir cada acuerdo y compromiso, antes de que éstos queden establecidos, de manera definitiva.
6. Resaltar los criterios de evaluación y definir las fechas de entrega.

### Recomendaciones:

- No obviar este aspecto en ningún curso, llevar un seguimiento durante el semestre, no romper los acuerdos unilateralmente.





# **La relación entre la evaluación docente y el rendimiento de los alumnos: Evidencia para el caso de Chile**

David Bravo\*  
Denise Falck\*  
Roberto González\*\*  
Jorge Manzi\*\*  
Claudia Peirano\*

Julio, 2008

## ***Abstract***

*En este documento se describen los resultados del primer estudio de gran escala, que permite analizar la relación entre los resultados del conjunto de programas de evaluación docente y los resultados de aprendizaje de alumnos de educación básica en Chile, vinculando a cada docente directamente con su grupo de alumnos. Los resultados muestran que los tres programas de evaluación docente, basados en criterios pedagógicos y disciplinarios, permiten identificar a los docentes más efectivos entre quienes postulan. Asimismo, la evidencia indica que los docentes certificados por el programa voluntario AEP tienen mayor efecto en los resultados en los colegios que educan a los alumnos más vulnerables.*

JEL: J24, J45; I21

Keywords: teachers, educational achievement, assessment, educational production function

---

\* Centro de Microdatos, Departamento de Economía, Universidad de Chile. Estos autores agradecen el financiamiento proporcionado por la Iniciativa Científica Milenio al Centro de Microdatos, Proyecto P07S-023-F.

\*\* Centro de Medición MIDE UC, Escuela de Psicología, P.Universidad Católica de Chile

## **1. Introducción**

Un elemento central de la investigación educativa es determinar si existen diferencias en la capacidad que tienen los docentes para promover aprendizajes en sus alumnos, si es posible identificar a los docentes más efectivos y eventualmente conocer los factores que permiten que un docente sea más afectivo que otro. Los avances en estas materias generan información importante para las personas responsables de tomar decisiones de política.

La evidencia sobre el efecto de los docentes es mixta. En los estudios de funciones de producción, los efectos tanto de los docentes como de los establecimientos tienden a ser poco importantes. Los efectos más importantes se concentran en las características de los alumnos y sus familias. Estos resultados no necesariamente implican que no existe diferencia entre la efectividad de los docentes o que el efecto de los docentes no sea importante. Es posible que las características que están habitualmente disponibles en las bases de datos no sean las medidas adecuadas, en términos de ser las variables que permiten identificar aspectos de calidad docente o que no permitan discriminar a la población.

Los estudios más recientes que analizan información longitudinal y disponen de mediciones sucesivas para estudiar el efecto del incremento de aprendizaje escolar en un período, tienden a encontrar efectos más importantes, aún cuando no siempre son atribuibles a variables observables. El beneficio de esta metodología es que no requiere conocer anticipadamente ni medir con precisión aspectos de comportamiento u otras características asociadas a desempeño. Al mismo tiempo, este diseño no permite identificar las características asociadas a la efectividad docente.

Ambos tipos de resultados presentan limitaciones adicionales. En primer lugar, se requiere que las variables controlen por todas las diferencias (observadas y no observadas) en variables asociadas con el incremento del aprendizaje. El aprendizaje de los alumnos está influido por múltiples variables, entre otros, del efecto combinado de varios docentes que afectan de manera secuencial o coincidente los logros del alumno en un determinado momento. En segundo lugar, se requiere que los docentes no sean asignados entre cursos en función de características de los alumnos.

El caso de la educación chilena ha sido tema de múltiples investigaciones por ser uno de los pocos países que cuenta con un sistema de financiamiento vía subvenciones generalizado (para

más del 90% de la matrícula) y que cubre tanto a colegios públicos (municipales) como privados.

Sin embargo, hasta el momento los estudios de función de producción sólo han considerado variables demográficas de los docentes, como edad y género, para poder caracterizarlos. Este es el primer estudio de gran escala que permite incorporar variables de calidad del desempeño docente para explicar los resultados de los alumnos en un país en desarrollo.

Asimismo, este es el primer estudio que permite vincular las características de los docentes con los resultados de aprendizaje de los alumnos a los que el docente evaluado les hizo clases.

Conocer la relación que existe entre las mediciones de desempeño docente y los resultados de los alumnos es importante para informar las decisiones de política pública en cada lugar. En primer término, este análisis permite obtener evidencia sobre la capacidad que presentan los programas de evaluación y certificación para identificar a los docentes más efectivos. Interesa conocer si los docentes con mayores niveles de evaluación tienen efectos positivos sobre los aprendizajes de sus estudiantes.

Como referencia, Golhaber y E. Anthony (2004) es el primer estudio en proveer evidencia que confirma que el proceso de evaluación y certificación docente que aplica el NBPTS<sup>1</sup> en Estados Unidos es eficiente en identificar a los docentes que contribuyen a que los alumnos tengan mejores resultados de aprendizaje. Clotfelter et al. (2007) analizando la completa base de datos de información longitudinal para alumnos y docentes de North Carolina, encuentra que los exámenes estatales para obtener la licencia docente y la certificación de NBPTS permiten identificar a los docentes efectivos. Las credenciales docentes, como un todo, tienen efectos importantes en los resultados de los alumnos en matemáticas, equivalentes a disminuir el tamaño de la clase o de diferencias en el nivel socioeconómico de los alumnos.

Los programas de evaluación docente a estandarizados de gran escala se plantean como una opción para conocer el desempeño de los docentes para fines de rendición de cuentas y para poder tomar decisiones de política. En términos de eficiencia, esta metodología presenta ventajas respecto a las alternativas conocidas. Las exámenes masivos de estudiantes en todas las asignaturas y cursos presentan niveles de costos tan altos que difícilmente un país las podría adoptar como fuente de información para conocer la efectividad de los docentes. Asimismo, conocer sólo los resultados de los alumnos no permite conocer los aspectos

---

<sup>1</sup> NBPTS National Board for Professional Teaching Standards, EEUU, [www.nbpts.org](http://www.nbpts.org).



deficientes o destacados de la estrategia de enseñanza de los docentes. Por otra parte, programas locales, más formativos pueden ser más exitosos en términos de desarrollo profesional pero no permiten contar con información comparable para asignar recursos públicos (Danielson, 2007).

En este contexto, algunos países han implementado programas de evaluación docente basados en criterios o estándares para la enseñanza de buena calidad<sup>2</sup> y establecen sistemas de incentivos o refuerzos en base a sus resultados, como sucede en el caso de Chile. Los sistemas de evaluación se basan en la noción de que los factores que hacen un docente efectivo pueden ser medidos a través de la capacidad para demostrar competencias en los estándares que se evalúan. Cabe destacar además que en el caso de Chile, no se dispone de otra información comparable sobre credenciales docentes que puedan estar directamente vinculados el nivel de desempeño, como pruebas de egreso de la carrera de pedagogía o certificaciones necesarias para el ejercicio docente.

Este estudio analiza la relación que existe entre los resultados del conjunto de programas de evaluación docente y los resultados de aprendizaje de alumnos de educación básica en Chile. Se analizan resultados de los programas de Asignación de Excelencia Pedagógica (AEP), Evaluación Docente y Asignación Variable de Desempeño Individual (AVDI) para docentes que hacen clases en 4º grado de educación básica.

Se estiman funciones de producción y se verifica si el efecto de los docentes certificados o evaluados satisfactoriamente difiere del resto de los docentes postulantes. Todos los modelos buscan conocer el efecto de los docentes sobre los resultados de los alumnos en las pruebas nacionales.

Estudios previos documentan que existe una distribución no aleatoria entre docentes y alumnos, y que este sesgo afecta tanto la asignación intra establecimientos como entre establecimientos (e.g. Clotfelter 2006 y Nye 2004). Los docentes más efectivos están con mayor probabilidad haciendo clases a alumnos más hábiles o con mejor nivel socioeconómico. Al intentar corregir esta situación trabajando con datos de casos específicos en los que ha existido aleatoriedad en la asignación de alumnos o docentes entre cursos, el efecto positivo de los docentes se mantiene. Sin embargo, en la mayoría de las situaciones escolares, es una conducta esperable que exista selección en un contexto en que padres más motivados exigen a los establecimientos mejorar los resultados académicos y los establecimientos más orientados a la rendición de cuentas se

---

<sup>2</sup> Ver por ejemplo “What teachers should know and be able to do”, National Board for Professional Teaching Standards, 1989.

preocuparán de contratar a profesores más eficientes o a mejorar el desarrollo profesional de los docentes (Clotfelter 2006). Los estudios con información longitudinal, que miden las diferencias en los resultados académicos y que pueden considerar efectos fijos de establecimientos y alumnos, controlan de mejor manera esta situación. En este estudio, controlamos por los resultados de los alumnos del establecimiento en años anteriores, con el fin de tener una medida de control de la distribución de docentes entre establecimientos.

Una segunda pregunta interesante es si los docentes certificados tienen distinto impacto en distintos grupos de estudiantes. Existe evidencia en investigaciones semejantes de que el efecto de los docentes sobre el desempeño de los alumnos es mayor en los establecimientos con alumnos de menor nivel socioeconómico (e.g. Nye 2004 y Goldhaber 2004) así como también que el mejoramiento de las credenciales docentes impacta en mayor medida a los establecimientos con alumnos más pobres (Boyd et al. 2008). Estos resultados reportan que la dispersión de efectividad es mayor entre los docentes que realizan clases a los alumnos más vulnerables y por lo tanto es más importante la asignación de cada docente a cada curso los establecimientos con alumnos de menor nivel socioeconómico. Asimismo, es posible esperar que las políticas de asignación de docentes efectivos y de fortalecer el desarrollo de docentes en ejercicio tengan mayor impacto en los establecimientos con alumnos de menores recursos.

En el caso de Chile, es relevante analizar el efecto de los docentes certificados entre grupos de alumnos con distintos niveles de pobreza o vulnerabilidad. Se estiman modelos separados para analizar el efecto de los docentes certificados por el programa AEP para grupos de alumnos con distintos niveles de vulnerabilidad.

Un tercer nivel de análisis es el impacto que los programas de certificación tienen sobre el nivel de competencias docentes durante y de manera posterior al proceso de evaluación (e.g. Goldhaber y Anthony 2004). Algunos programas de evaluación docente pretenden ser un proceso formativo que incorpora capital humano a quienes se someten al proceso de evaluación. Las investigaciones también presentan evidencia de que el año en que los docentes certificados se someten a la evaluación disminuye su nivel de efecto sobre los alumnos.

Los datos de este estudio no permiten analizar adecuadamente este tema. En otros estudios en desarrollo estamos recopilando información longitudinal para asociar los antecedentes de los docentes evaluados con el resultado de más de una cohorte de alumnos, para así medir la efectividad de los docentes antes, durante y después de los procesos de evaluación.

Si los programas de evaluación docente están basados en estándares y son exitosos en discriminar a los docentes según su nivel de desempeño, entonces la información de sus resultados resulta útil para retroalimentar políticas de desarrollo docente y asignación de recursos.

En el ámbito de la formación docente, los resultados de las evaluaciones generan información para identificar parte de la brecha existente entre las competencias docentes y los requerimientos nacionales para que los alumnos alcancen los niveles de aprendizaje esperados. Estos antecedentes constituyen una fuente de información para los procesos de fortalecimiento de las escuelas de educación. Asimismo, los resultados de las evaluaciones docentes permiten diseñar políticas de educación continua focalizada de acuerdo a los requerimientos de grupos específicos de docentes.

En segundo lugar, estos resultados permiten implementar políticas de desarrollo profesional complementarias a las tradicionales. Por ejemplo, es posible asignar mayores recursos a los docentes más efectivos, independiente de su edad o experiencia profesional, generar incentivos para prolongar su permanencia en el trabajo en salas de clases o con determinados grupos de alumnos.

Finalmente, cabe mencionar que una limitación para los estudios de Chile hasta el momento, es la imposibilidad de contar con pruebas estandarizadas secuenciales que permitan realizar mediciones de valor agregado de los resultados de aprendizaje de los alumnos. Existen proyectos gubernamentales que anuncian avanzar en esta materia en los próximos años, por lo que podría haber información disponible en el futuro.

## **2. Programas de evaluación docente en Chile**

A partir de los años 90 se implementa en Chile una reforma educacional que se basa en el desarrollo de programas de mejoramiento e innovación pedagógica, el mejoramiento de las condiciones de trabajo de los docentes, la implementación de una reforma curricular para todos los niveles educativos y la extensión de la jornada escolar.

En este contexto, el año 1995 se implementa el Sistema Nacional de Evaluación de Desempeño (SNED), primer programa de incentivos asociado indirectamente al desempeño de los docentes. Este programa entrega una bonificación salarial a todos los docentes de los establecimientos

educativos que presentan mejores resultados en las pruebas SIMCE de alumnos<sup>3</sup> y en otros indicadores complementarios, por un período de 2 años. Este programa se mantiene vigente y beneficia de manera grupal a los docentes que trabajan en el tercio de los establecimientos educativos con mejores resultados del país, dentro de grupos socioeconómicos comparables<sup>4</sup>. En los años siguientes se implementaron 3 programas cuyo objetivo es evaluar individualmente a los docentes, los que se describen a continuación.

**a) *Asignación de Excelencia pedagógica AEP***

La implementación de programas nacionales de evaluación docente individual se inicia el año 2002 con la Asignación para la Excelencia Pedagógica (AEP)<sup>5</sup>. Este programa es de carácter voluntario para todos los docentes que trabajan en establecimientos subvencionados, tanto públicos como privados. La evaluación se realiza a través del desarrollo del Portafolio AEP y la aplicación de la Prueba de Conocimientos Disciplinarios y Pedagógicos (CDP). En el Portafolio AEP los docentes deben presentar evidencia estandarizada sobre planificación de clases, estrategias de evaluación de alumnos y reflexión pedagógica sobre un conjunto de clases, y en particular, sobre una clase filmada. La Prueba CDP es un instrumento escrito que incluye preguntas de selección múltiple y de desarrollo, específicas a la asignatura y al nivel en cada postulante realiza su trabajo habitual. En promedio, se han certificado cerca de 30% de los postulantes de cada año.

Los docentes certificados por el programa AEP acceden a un beneficio económico promedio de US\$ 1.250 anuales, dependiendo de la experiencia laboral, por un período de 10 años. Esto equivale aproximadamente al 8% de la remuneración anual. Adicionalmente, los docentes certificados son invitados a participar en la Red de Maestros de Maestros y obtienen algún nivel de reconocimiento público. A partir de este año, los docentes certificados recibirán además un computador portátil.

---

<sup>3</sup> En Chile se implementan las pruebas estandarizadas SIMCE, como parte del sistema nacional de medición de resultados de aprendizaje implementado por el Ministerio de Educación. Las pruebas SIMCE evalúan el logro de los Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos Obligatorios (OF-CMO) del Marco Curricular en diferentes subsectores de aprendizaje, a través de una medición que se aplica a nivel nacional, una vez al año, a los estudiantes que cursan un determinado nivel educacional. Hasta el año 2005, la aplicación de las pruebas se alternó entre 4° Básico, 8° Básico y 2° Medio. A partir del año 2006, se evalúa todos los años a 4° Básico y se alternan 8° Básico y 2° Medio.

<sup>4</sup> Para mayores informaciones sobre SNED, ver [www.sned.cl](http://www.sned.cl).

<sup>5</sup> Para mayores informaciones sobre AEP, ver [www.aep.mineduc.cl](http://www.aep.mineduc.cl).

### ***b. Sistema de Evaluación Docente***

Un año más tarde se implementa el Sistema de Evaluación Docente<sup>6</sup>, programa para los docentes que trabajan en establecimientos municipales, quienes deben someterse obligatoriamente a esta evaluación cada 4 años. En este caso, los instrumentos de evaluación son una Pauta de Autoevaluación, un Portafolio con un conjunto de evidencias de clases, la Entrevista de un Evaluador Par e Informes de Referencia de Terceros (Director y Jefe Técnico). Los resultados del Sistema de Evaluación Docente para el año 2007 reportan que el 8% está en el nivel Destacado, un 56% en el nivel Competente, un 33% en el nivel Básico y 2% en el nivel Insatisfactorio. Esta distribución de resultados ha sido relativamente estable en el tiempo.

Los docentes que resultan con una evaluación satisfactoria (Competente y Destacada) no reciben ningún tipo de beneficios, pero son invitados a continuar el proceso de certificación a través del Programa AVDI que se describe más adelante. Los docentes que dan cuenta de un resultado Insatisfactorio deben seguir cursos de perfeccionamiento (Planes de Superación Profesional) y deben ser evaluados al año siguiente. Si un docente presenta un resultado Insatisfactorio en tres mediciones seguidas deja de pertenecer a la planta docente municipal.

### ***c. Asignación variable de Desempeño Individual AVDI***

El tercer programa en operación es la Asignación Variable de Desempeño Individual (AVDI)<sup>7</sup>. Este es un programa voluntario al cual pueden postular los docentes de establecimientos educativos municipales que hayan tenido una evaluación satisfactoria en el Sistema de Evaluación Docente. Los docentes postulantes deben rendir la Prueba de Conocimiento Disciplinarios y Pedagógicos. En los 4 años de implementación de este programa, el porcentaje de postulantes que da cuenta de un resultado satisfactorio (Competente o Destacado) ha variado entre 23% y 35%.

Los docentes bien evaluados reciben una asignación que varía entre US\$ 460 y US\$ 2.300 por año, en función del nivel de resultados obtenido en la Prueba CDP. Esta asignación se recibe por un período de entre 1 o 4 años, dependiendo de la fecha en que al docente le corresponda la siguiente evaluación obligatoria.

---

<sup>6</sup> Para mayor información sobre el Sistema Nacional de Evaluación, ver [www.docentemas.cl](http://www.docentemas.cl) .

<sup>7</sup> Para mayores informaciones sobre AVDI, ver [www.avdi.mineduc.cl](http://www.avdi.mineduc.cl) .

De esta manera, existe un conjunto de programas de evaluación docente individual administrados el Ministerio de Educación, todos ellos basados en los criterios para el desempeño docente establecidos en el documento Marco para la Buena Enseñanza<sup>8</sup>. AEP permite certificar docentes de excelencia en los establecimientos educacionales subvencionados, que equivalen a más del 90% del sector educativo nacional. AVDI permite entregar una certificación paralela o complementaria para los docentes de establecimientos municipales. El Sistema de Evaluación Docente por su parte, permite conocer la distribución de niveles de desempeño entre los docentes de establecimientos municipales, capacitar a los docentes menos competentes y eventualmente, retirar de sus funciones a los docentes que no prosperan en sus resultados.

Este estudio analiza la relación entre los resultados de evaluación docente individual y los resultados de aprendizaje de los alumnos de los docentes evaluados, con evidencia de los 3 programas vigentes: AEP, Evaluación Docente y AVDI.

### **3. Datos**

Para llevar a cabo los análisis necesarios para este estudio se construyó un conjunto bases de datos que permiten vincular a los docentes evaluados a través de cada uno de los programas antes mencionados con sus estudiantes y sus resultados educativos. En Chile, los estudiantes son evaluados a través del Sistema de Medición de la Calidad de la Educación (SIMCE). A partir del año 2005 esta prueba es rendida todos los años por todos los alumnos de 4° básico y, año por medio, se evalúa a los estudiantes de 8° básico o 2° medio.

Específicamente, se optó por utilizar las bases SIMCE de 4° básico principalmente por dos razones. En primer lugar, se observa que en primer ciclo básico (1° a 4° básico) los alumnos suelen tener un profesor generalista a cargo de todas las asignaturas principales, por lo tanto, la relación entre resultados de los alumnos y docentes es más directa. Adicionalmente, dada esta relación uno a uno entre profesor y curso, los docentes generalistas de primer ciclo representan un 29% del universo docente y de la misma manera, representan la mayor proporción de los docentes evaluados tanto en AEP, Evaluación Docente y AVDI.

El gran desafío asociado a la construcción de estas bases de datos consiste en lograr vincular

---

<sup>8</sup> Marco para la Buena Enseñanza, Ministerio de Educación de Chile, 2003.

docentes con sus alumnos ya que, por un lado, las bases de datos SIMCE no identifican a los profesores asociados a los estudiantes y por el otro, hasta el año 2005, ninguno de los programas de docentes registraba el curso y letra en que se desempeñaban los postulantes. Finalmente se utilizó información proveniente del Registro de Estudiantes de Chile (RECH), para llevar a cabo la asociación entre docentes y alumnos.

Dada la disponibilidad de información existente y también la necesidad de contar con un número de relaciones profesor alumno lo suficientemente alto como para llevar a cabo estimaciones econométricas confiables, la vinculación entre docentes y alumnos para cada uno de los programas se llevó a cabo de la siguiente forma:

- Asignación de Excelencia Pedagógica: Se vincularon aquellos postulantes a AEP del año 2002 que se desempeñaban en 4º básico, con sus alumnos que rindieron el SIMCE ese mismo año.

El año 2002 corresponde al primer año de AEP y sólo pudieron participar docentes de primer ciclo básico. Es por esto que el año 2002 registra el mayor número de postulantes de esta categoría, 1906 en total, de los cuales 434 se desempeñaban en 4º básico, siendo, por lo tanto, factible vincularlos con los resultados de sus estudiantes en el SIMCE del 2002.

- Evaluación Docente: Se vincularon los docentes evaluados el año 2003 que se desempeñaban en 4º básico el año 2002 con sus alumnos que rindieron el SIMCE ese mismo año.

La decisión de vincular a los docentes con sus alumnos del año 2002 y no con sus alumnos del año 2003 radica en que la prueba SIMCE del año 2003 fue rendida por los estudiantes de 2º medio. Adicionalmente la literatura internacional menciona que este tipo de evaluaciones sirve para identificar a los buenos docentes, por lo tanto, los docentes bien evaluados el año 2003 ya eran buenos profesores el año 2002. Más aún, Goldhaber et al. (2004), plantea que el efecto de un buen profesor sobre sus alumnos es positivo pero menor en el año de postulación, dado que debe asignar parte de su tiempo a la elaboración del portafolio y los otros instrumentos de evaluación.

El año 2003 corresponde al primer año de aplicación de la Evaluación Docente en Chile y se evaluó sólo a docentes de primer ciclo básico. De los 3672 docentes evaluados ese año, 815 se desempeñaban en cuarto básico el año 2002, siendo, por lo tanto, factible

vincularlos con los resultados de sus estudiantes en el SIMCE del año 2002.

- Asignación Variable de Desempeño Individual: Se vincularon los docentes que rindieron la prueba AVDI el año 2006 que se desempeñaban en 4° básico con sus alumnos que rindieron el SIMCE ese año..

El año 2006, 2230 docentes rindieron la prueba AVDI de primer ciclo básico, de éstos 558 se desempeñaban en 4° básico ese mismo año, y por lo tanto, fue factible vincularlos con los resultados de sus alumnos.

De esta manera se construyeron 3 bases de datos a nivel de estudiantes que permitieron estimar el modelo que se presenta en la próxima sección para cada uno de los programas de docentes. Estas bases de datos contienen información tanto de los alumnos y sus familias, de los establecimientos educacionales a los que asisten los alumnos y de sus docentes.

#### ***Variables asociadas a los alumnos***

Adicionalmente a la aplicación de la prueba SIMCE a los alumnos, los padres deben responder un cuestionario complementario que recopila principalmente información de contexto. Entre las variables de los estudiantes utilizadas para este estudio se encuentran:

- Simce: Corresponde al puntaje a nivel de alumno en la prueba SIMCE.
- Genero del alumno: Corresponde a una dummy que toma valor 1 si el alumno es hombre.
- Escolaridad de los padres: Para el SIMCE 2002 corresponde a una variable que toma 5 valores según los padres alcanzaron educación básica, media, superior en Instituto Profesional (IP) o Centro de Formación Técnica (CFT), superior universitaria, y magíster o doctorado. Para el SIMCE 2006 esta variable corresponde a los años de escolaridad promedio de los padres del alumno.
- Repitencia: Esta variable se encuentra disponible sólo en el SIMCE 2002 y corresponde a una Dummy que toma valor 1 si el alumno ha repetido alguna vez de curso.



### ***Variables asociadas a los establecimientos***

Las variables asociadas a los establecimientos provienen principalmente de las bases de datos SIMCE, entre ellas se encuentran:

- Comuna del establecimiento: Corresponde a una dummy por cada comuna donde se ubican los establecimientos.
- Dependencia del establecimiento: Corresponde a una dummy que toma valor 1 si el establecimiento es particular subvencionado.
- Número de alumnos por curso: Corresponde al número de alumnos asociados al curso al que pertenece cada alumno que rinde la prueba SIMCE.
- Puntaje Simce previo del establecimiento: en el caso del SIMCE 2002, corresponde al puntaje en el SIMCE 1999 obtenido por el establecimiento ya que ésta corresponde a la última evaluación de 4° básico previa a 2002. Para el SIMCE 2006, corresponde al puntaje en el SIMCE 2005 obtenido por el establecimiento.
- Nivel de equipamiento del establecimiento: Esta variable se construyó a partir de la información provista por los docentes participantes de AEP 2002. Es una variable que fluctúa entre 1-13 dependiendo del nivel de equipamiento existente en el establecimiento educacional.

### ***Variables asociadas a los docentes***

Las variables asociadas a los docentes provienen de la información recopilada por los distintos programas de evaluación docente (AEP, Evaluación Docente o AVDI). Para los casos de AEP y AVDI, adicional al resultado obtenido en la evaluación, se dispone de la información originada a partir del cuestionario de antecedentes profesionales que es respondido por los docentes evaluados. Dentro de estas variables se encuentran:

- Resultado Evaluación: Para AEP y AVDI, corresponde al puntaje obtenido por el postulante en la evaluación. Este puntaje fluctúa entre 100-400 puntos. En el caso de la Evaluación Docente, las bases de datos disponibles sólo reportan los resultados en

cuatro niveles; Insatisfactorio (1), Básico (2), Competente (3) y Destacado (4)

- Género: Dummy que toma valor 1 si el docente es hombre.
- Edad : Edad en años del docente, corresponde a un Proxy de los años de experiencia.
- Tipo de institución donde obtuvo el título: Variable que toma 3 valores dependiendo si el docente se tituló en una escuela normalista, en un IP o CFT , y en una universidad.
- Cargo al interior del establecimiento: Dummy que toma valor 1 si el docente es encargado de ciclo o sector o es jefe de UTP en el establecimiento en que trabaja.
- Realización de perfeccionamientos: Dummy que toma valor 1 si el docente ha realizado perfeccionamientos de más de un año de duración.
- Uso computador: Dummy que toma valor 1 si el docente utiliza el computador periódicamente como parte de su práctica docente.

#### **4. Estadística Descriptiva**

Resulta interesante estudiar como se comportan las variables antes descritas para cada una de las combinaciones alumnos-docentes antes descritas. Las tablas 1, 2 y 3 presentan las estadísticas descriptivas relevantes para cada una de las vinculaciones entre docentes y alumnos.

##### ***a. AEP 2002 – SIMCE 2002***

El programa AEP es un programa voluntario y al que pueden postular sólo los docentes de establecimientos municipales y particulares subvencionados. Dado el carácter voluntario de este programa sus postulantes no corresponden a una muestra aleatoria de los docentes del sector subvencionado, sino más bien una muestra autoseleccionada de docentes que decide participar en este proceso. Es por esto que la estadística descriptiva que se presenta en la Tabla 1, muestra la media y desviación estándar de las variables utilizadas en este estudio para tres grupos; aquellos docentes que no postulan a AEP, aquellos que postulan pero no acreditan y finalmente aquellos que postulan y acreditan. Lamentablemente, no contamos con la información de

docentes que no postulan a AEP, por lo que sólo se presenta la estadística a nivel de alumnos y establecimientos para el primer grupo.

En primer lugar se observa que la brecha en puntaje SIMCE de los alumnos de aquellos docentes acreditados y aquellos que no postulan es de 13 puntos y disminuye a 8 puntos entre aquellos que acreditan y no acreditan. Adicionalmente se observa que si bien no existen diferencias en la distribución por género de los alumnos de cada grupo de docentes, sí se observa que los alumnos de los docentes acreditados provienen de familias con padres con mayor nivel educacional. Esto último nos habla de la importancia de controlar por esta variable a la hora de estimar el efecto de los docentes sobre sus alumnos.

En términos de las características de los establecimientos educacionales, no se observan diferencias significativas en los tamaños de los cursos promedio de cada grupo de docentes, sin embargo existe una brecha de 8 puntos entre el SIMCE previo de los establecimientos de aquellos docentes acreditados y el resto. También se observa que los docentes no acreditados pertenecen en mayor proporción a establecimientos municipales en comparación a los otros dos grupos.

Como se mencionó anteriormente, no se tiene información de las características de los docentes no postulantes a AEP, por lo tanto sólo es factible la comparación entre docentes acreditados y no acreditados. En primer lugar se observa que los docentes acreditados presentan un puntaje promedio 75 puntos superior al de aquellos no acreditados. A pesar de la baja representación que tienen los docentes hombres en primer ciclo básico, se observa una mayor proporción de ellos en los docentes acreditados. En términos de edad, los docentes acreditados son 3.5 años menores que aquellos no acreditados. Finalmente, los docentes acreditados desempeñan cargos al interior del establecimiento, usan el computador como parte de su trabajo y han realizado perfeccionamientos en mayor proporción que sus colegas no acreditados.

#### ***b. EVALUACION DOCENTE 2003 – SIMCE 2002***

A diferencia de AEP el programa de Evaluación Docente es una evaluación obligatoria a la que deben someterse todos los docentes del sector municipal. Es en este contexto que no resulta especialmente relevante distinguir entre aquellos docentes que son o no son evaluados en determinado año ya que esto responde a la normativa vigente que especifica que comunas del país deben ser evaluadas cada año y no algún tipo de selección en particular. Es por esto que en la Tabla 2 se presenta la media y desviación estándar de las variables utilizadas en este estudio para los docentes con desempeño Insatisfactorio, Básico, Competente y Destacado,

respectivamente.

La brecha en puntaje SIMCE entre los alumnos de aquellos docentes que presentan el peor y mejor nivel de desempeño en la evaluación docente es de 25 puntos. Al mismo tiempo, si bien la distribución por género de los alumnos no es constante por nivel de desempeño, no se observa una tendencia clara en este aspecto. Ahora bien, sí se observa que los alumnos de los docentes pertenecientes a las dos mejores categorías de resultados poseen padres con un mayor nivel educacional.

Lamentablemente, la información disponible para caracterizar a los docentes que fueron evaluados a través de este programa el año 2003 es bastante escasa. Sólo es posible afirmar que se observa una relación negativa entre proporción de docentes hombres y resultado en la evaluación.

En términos de las características de los establecimientos educacionales, no se observan diferencias significativas en los tamaños de los cursos promedio independiente del nivel de resultado de los docentes. Por otra parte, si se ordenan los establecimientos en función del resultado promedio de sus alumnos existe una mayor probabilidad de que los docentes destacados trabajen en establecimientos de mejores resultados. Sin embargo, existe una brecha de 18 puntos entre el SIMCE previo de los establecimientos de aquellos docentes Destacados y aquellos Insatisfactorios.

### ***c. AVDI 2006 – SIMCE 2006***

Los docentes que rinden la Prueba AVDI el año 2006, corresponden a un conjunto de docentes que presentó un rendimiento Competente o Destacado en la Evaluación Docente del año 2005 y que postuló a esta asignación voluntariamente.

Así, si consideramos todos los alumnos del sector municipal que rindieron SIMCE el año 2006 tendríamos las siguientes categorías:

- a) Alumnos de docentes no evaluados el año 2005
- b) Alumnos de docentes evaluados el año 2005 con desempeño Insatisfactorio o Básico.
- c) Alumnos de docentes evaluados el año 2005 con desempeño Competente o Destacado, pero que no postulan a AVDI.
- d) Alumnos de docentes evaluados el año 2005 con desempeño Competente o Destacado, que sí postulan a AVDI.

Lamentablemente, dada la información disponible, sólo nos es factible vincular al último tipo de alumnos directamente con sus docentes. Si bien sabemos que el resto de los alumnos proviene de distintos tipos de docentes, para efectos de este estudio no es posible hacer esta distinción. Es por esto que la estadística descriptiva que se presenta en la Tabla 3 se divide entre aquellos docentes que no participan a AVDI (a, b y c) y aquellos que presentan un desempeño Insatisfactorio, Básico, Competente o Destacado en la evaluación.

La brecha en puntaje SIMCE entre los alumnos de aquellos docentes evaluados como Destacados e Insatisfactorios es de 12 puntos, por su parte los alumnos de los docentes que no participan en AVDI tienen un rendimiento levemente superior al de los docentes Insatisfactorios.

Nuevamente no se observan grandes diferencias en la distribución por género de los alumnos, independiente de la categoría de docentes a la que pertenezcan. Sin embargo, la escolaridad promedio de los padres de los alumnos cuyos docentes presentan un rendimiento Insatisfactorio en AVDI es inferior al resto.

Ahora bien, respecto de las características de los establecimientos educacionales se observa que el tamaño promedio del curso de los docentes que no postulan a AVDI es inferior al de aquellos que postulan y adicionalmente se observa una leve relación positiva entre tamaño del curso y resultados en la evaluación.

La brecha en el resultado SIMCE del año anterior entre aquellos establecimientos de docentes con desempeño Destacado e Insatisfactorio es de 11 puntos, y el SIMCE promedio de los establecimientos cuyos docentes no postulan a AVDI es similar al que presentan aquellos cuyos docentes tienen un desempeño Insatisfactorio.

La caracterización de los docentes sólo se encuentra disponible para aquellos que rindieron la prueba AVDI. En primer lugar, los docentes que presentan un rendimiento Destacado obtienen 181 puntos más en la prueba que aquellos docentes Insatisfactorios. Nuevamente se observa una correlación negativa entre edad y rendimiento en la evaluación y una correlación positiva entre proporción de docentes hombres y rendimiento. Finalmente se observa que los docentes destacados poseen título universitario, desempeñan cargos al interior de su establecimiento y usan el computador como parte de su trabajo en mayor proporción en comparación con sus colegas de menor desempeño.

## 5. Modelo

El objetivo de este estudio es estimar el efecto de la calidad de los docentes sobre los resultados de aprendizaje de sus alumnos. Para esto se estimó una función de producción donde la variable a estimar es el puntaje SIMCE a nivel de alumno y las variables explicativas incluyen un conjunto de características de los alumnos y sus familias, de los establecimientos y de sus docentes. Entre estas últimas destacan los resultados obtenidos por los profesores en los distintos programas; AEP, Evaluación Docente y AVDI. El modelo a estimar puede resumirse de la siguiente forma

$$A_{ijst} = \alpha X_{it} + \beta T_{ijt} + \gamma S_{ist} + v_{ijst}$$

Donde  $A_{ijst}$ , es el puntaje en el SIMCE del estudiante  $i$ , del profesor  $j$ , en la escuela  $s$ , en el período  $t$ .  $X_{it}$ , corresponde a un vector de características del estudiante (género, escolaridad de los padres, repitencia).  $T_{ijt}$ , corresponde a un vector de características del docente, entre ellas el resultado en los programas de evaluación docente.  $S_{ist}$ , corresponde a un vector de características del establecimiento como tamaño del curso y resultado SIMCE previo. Finalmente  $v_{ijst}$ , corresponde al error de la estimación.

No resulta fácil estimar cómo los resultados de aprendizaje de los alumnos son afectados por la calidad de sus docentes ya que estos últimos no se distribuyen aleatoriamente entre establecimientos educacionales ni cursos. Es por esto que el análisis debe ser cuidadoso en distinguir entre los efectos que se deben a la asignación entre profesores y alumnos y aquellos que se deben efectivamente a la calidad docente. Cuando se cuenta con datos de panel es factible controlar este fenómeno incorporando efectos fijos a nivel de escuela y estudiante. Lamentablemente, este estudio no cuenta con información de panel y por lo tanto no es factible incorporar este tipo de efectos fijos. Es en este contexto que se optó por incorporar la variable resultado previo en el SIMCE del establecimiento, como una medida de calidad de la escuela que controlaría por la no aleatoriedad en la asignación de docentes entre establecimientos educacionales.

## **5. Resultados**

Se estimó el modelo antes descrito con la información disponible para cada uno de los programas. Estas estimaciones se presentan en las Tablas 4, 5 y 6. En éstas se observa que, independiente del programa (AEP, Evaluación Docente, AVDI), los docentes mejor evaluados afectan positiva y significativamente los resultados de aprendizaje de sus alumnos.

### ***a. AEP 2002 – SIMCE 2002***

La Tabla 4 presenta los resultados de las estimaciones realizadas para la vinculación entre los docentes de 4° básico que postularon a AEP el año 2002 y sus alumnos que rindieron la prueba SIMCE este mismo año. En ésta se observa que controlando por otras variables tanto de los alumnos como del establecimiento educacional, un mejor puntaje en AEP afecta positiva y significativamente los resultados de aprendizaje de los alumnos.

Más aún, si estimamos el modelo separadamente para los establecimientos con alumnos de mayores y menores recursos, se observa que el efecto de un buen profesor es considerablemente mayor para éstos últimos.

En el apéndice de la Tabla 5 se presenta la magnitud del efecto asociado a la diferencia entre tener un profesor con rendimiento Destacado e Insatisfactorio, en términos de puntaje SIMCE y de su desviación estándar. En esta se observa que para el modelo general, el efecto de un buen profesor sería de 6.5 puntos SIMCE (0.12 desviaciones estándar), efecto similar a pasar de tener padres educados sólo hasta la enseñanza media a tener padres con educación superior a nivel de CFT o IP. Esta magnitud es aún mayor cuando nos concentramos en los establecimientos con alumnos provenientes de familias de menores recursos, observándose un efecto de 17 puntos SIMCE (0.34 desviaciones estándar), lo cual es prácticamente equivalente a pasar de tener padres educados sólo hasta la enseñanza media a tener padres con educación superior universitaria.

### ***b. EVALUACION DOCENTE 2003 – SIMCE 2002***

La Tabla 4 presenta los resultados de las estimaciones realizadas para la vinculación entre los docentes fueron evaluados a través del Sistema de Evaluación Docente el año 2003 que se desempeñaban en 4° Básico el año 2002 y sus alumnos que rindieron la prueba SIMCE este mismo año. En ésta se observa que controlando por otras variables tanto de los alumnos como

del establecimiento educacional, un mejor nivel de resultados en la evaluación afecta positiva y significativamente los resultados de aprendizaje de los alumnos.

En este caso en particular, la magnitud del efecto de un docente Destacado versus uno Insatisfactorio sobre los resultados de aprendizaje de sus alumnos se obtiene directamente de la estimación ya que, como se mencionó anteriormente, la información disponible sólo distingue entre 4 categorías de resultados. Es así como se observa que el efecto de un buen docente equivaldría a 10.25 puntos SIMCE (0.20 desviaciones estándar). Este efecto nuevamente sería equivalente a pasar de tener padres educados sólo hasta la enseñanza media a tener padres con educación superior.

#### *c. AVDI 2006 – SIMCE 2006*

La Tabla 6 presenta los resultados de las estimaciones realizadas para la vinculación entre los docentes de 4° básico que postularon a AVDI el año 2006 y sus alumnos que rindieron la prueba SIMCE este mismo año. En ésta se observa que controlando por otras variables tanto de los alumnos como del establecimiento educacional, un mejor puntaje en la prueba AVDI afecta positiva y significativamente los resultados de aprendizaje de los alumnos.

Por su parte, en el apéndice de la Tabla 6 se muestra la magnitud del efecto de un docente Destacado versus uno Insatisfactorio en términos de puntaje SIMCE y su desviación estándar. Se observa que este efecto es de menor magnitud en comparación a los otros modelos (5.7 puntos y 0.11 desviaciones estándar), sin embargo, equivale a más de un año adicional de escolaridad de los padres. Cabe destacar que la menor magnitud observada en esta estimación es absolutamente esperable ya que el conjunto de docentes que rinde la prueba AVDI ya obtuvieron un rendimiento satisfactorio en la Evaluación Docente, y por lo tanto, ya representan a un grupo de rendimiento destacado.

#### *d. Otras variables*

De acuerdo al modelo de función de producción, las estimaciones incluyen las variables de los alumnos y de los establecimientos educativos que habitualmente se utilizan y su comportamiento como variables explicativas se encuentra dentro de lo esperado en todos los modelos.

Adicionalmente, ha sido posible incorporar variables menos conocidas para completar antecedentes sobre credenciales docentes en algunos modelos.



### ***Variables de los alumnos y sus familias***

De manera consistente con la literatura de funciones de producción para el caso de Chile, las variables asociadas al alumno y sus familias son establemente significativas para distintas muestras y especificaciones. Los alumnos hombres tienen mejores resultados en las pruebas de matemáticas y la repitencia de un curso en educación inicial tiene un efecto negativo muy importante en los resultados de 4° básico. Asimismo, la escolaridad de los padres, como Proxy del nivel socioeconómico de las familias es la variable que más explica los resultados de los alumnos.

### ***Otras variables de los docentes***

Los modelos incluyeron distintas variables de los docentes, según su disponibilidad en las bases de datos. Los resultados muestran alguna evidencia de que a los docentes hombres tienen mejores resultados y que la edad tendría un efecto positivo pero decreciente en el tiempo. Asimismo, los modelos del Programa AEP reportan que los docentes que tienen mayores responsabilidades profesionales obtienen mayores logros de aprendizaje en sus alumnos. Estos resultados, sin embargo, no se repiten en el modelo del programa AVDI.

Los antecedentes respecto al tipo de estudios superiores en educación y la realización de especializaciones post universitarias (postítulos) no resultan ser significativos para explicar la efectividad docente.

Estos resultados coinciden con estudios previos, en términos de que las credenciales docentes no necesariamente asociadas a variables de calidad de enseñanza, no aportan información relevante para explicar la efectividad de los docentes en términos de los resultados de sus alumnos.

### ***Variables de los establecimientos***

Se consideran variables asociadas al nivel de equipamiento disponible en los establecimientos, el tamaño del curso y su relación cuadrática. Los efectos de estas variables no son significativos en la mayoría de las especificaciones.

Los resultados en las pruebas SIMCE del establecimiento en años anteriores siempre resulta una variable positiva significativa, con excepción del modelo que considera los resultados de los establecimientos de los alumnos más vulnerables.

## **6. Conclusiones**

Este es el primer estudio que utiliza datos cuantitativos de los tres programas de evaluación y certificación docente que se han implementado recientemente en Chile y que se basan en criterios pedagógicos y disciplinarios asociados a buenas prácticas de enseñanza. Se vinculan directamente los resultados de cada docente de educación general básica con el desempeño académico del conjunto de alumnos a los que les hace clases en.

La información disponible permite realizar análisis de función de producción, controlando por variables de los alumnos y sus familias, credenciales docentes y características de los establecimientos, para explicar los resultados de los alumnos en 4° básico en pruebas de Matemáticas. Adicionalmente, se controla por los resultados previos de alumnos de cada establecimiento, con el fin de corregir en parte, el efecto de la distribución no aleatoria de docentes entre establecimientos.

Los resultados muestran que los tres programas de certificación son exitosos en identificar a los docentes más efectivos entre quienes postulan o participan. Los docentes certificados o bien evaluados permiten que sus alumnos tengan los mejores resultados en las pruebas estandarizadas.

La diferencia entre tener un profesor con evaluación destacada y un profesor con evaluación insatisfactoria, se relaciona con una diferencia de entre 0.11 y 0.34 de desviación estándar en los resultados de los alumnos.

Asimismo, los resultados indican que los docentes certificados por el Programa AEP tienen mayor efecto en los establecimientos que educan a los alumnos de menor nivel socioeconómico.

La evidencia disponible da cuenta de que los programas implementados permiten avanzar en el conocimiento de las variables asociadas a calidad docente, en términos de que facilitan mayores aprendizajes en sus alumnos, especialmente en los más vulnerables. Por consiguiente, los resultados a nivel individual y agregado de estos programas constituyen una fuente de

información eficiente para tomar decisiones de asignación de recursos, de rendición de cuentas y apoyo al desarrollo profesional de los docentes menos hábiles.

## Referencias

José Pablo Arellano (2001), “*Logros y desafíos de la reforma educacional chilena*”. Revista CEPAL N° 73. <http://www.eclac.cl>.

Boyd, D., H. Lankford, S. Loeb, J. Rockoff and J. Wykoff (2008), The Narrowing Gap in new Yrk City Teacher Qualifications ans its implications for student achievement in High-Poerty Schools, NBER Working Papers, 14021 May.

Clotfelter, Ch., H. Ladd and J. Vigdor (2006), Teacher-Student Matching and the Assessment of Teaher Efectiveness, NBER Working Papers, 11936 January.

Clofelter, Ch., H. Ladd and J. Vigdor (2007), “How and Why do Teachers Credentials matter for Student Achievement?”, NBER Working Papers Series, January.

Cristián Cox (1997), “*La Reforma de la Educación Chilena: Contexto, Contenidos, Implementación*”. PREAL. <http://www.preal.cl/cox8.pdf>

Danielson, Ch. (2007), Enchancing Professional Praactice: A Framework for teaching, 2<sup>nd</sup> ed.

Goldhaber, D. and D. Brewer (2000), Does Teacher Certification Matter? High School Teacher certification Status and Student Achievement, Educational Evaluation and policy Analysis, Summer, Vol 22, o 2, pp.129-145.

Goldhaber, D. and E. Anthony (2004) “Can Teacher Quality be Effectively Assesed?”, Updated version of an Urban Iinstitute Working Paper.

Hanushek, E., J. Caín, D. O`Brien and S. Rivkin (2005), The Market for Teacher Quality, NBER Working Paper Series, 11154 February.

Ministerio de Educación de Chile, Marco para la Buena Enseñanza, 2003.

Nye, B. S. Konstantopoulos and L. Hedges (2004), How Large are Teachers Effects?, Educational Evaluation and Policy Analysis, Fall, Vol. 26. No 3, pp. 237-257.

Rivkin, S., E. Hanushek and J. Kain (2003), Teachers, Schools and Academia Achievement, September.

**Tabla 1: Estadística Descriptiva AEP 2002 – SIMCE 2002**

	<b>No Postulantes</b>	<b>Postula/No Acredita</b>	<b>Postula/Acredita</b>
SIMCE	243.09 52.75	248.43 52.16	256.40 53.35
<b>Características de los Alumnos</b>			
Hombre	0.51 0.50	0.51 0.50	0.51 0.50
Ed. Padres: Básica	0.37 0.48	0.37 0.48	0.31 0.46
Ed. Padres: Media	0.47 0.50	0.47 0.50	0.48 0.50
Ed. Padres: IP o CFT	0.09 0.28	0.08 0.28	0.09 0.29
Ed. Padres: Universitaria	0.07 0.25	0.07 0.25	0.10 0.30
Ed. Padres: Magíster o Doctorado	0.00 0.06	0.00 0.07	0.01 0.09
<b>Características de los Docentes</b>			
Puntaje AEP		217.76 34.53	293.65 15.54
Hombre		0.11 0.31	0.16 0.37
Edad		46.43 7.65	43.00 7.10
Encargado de ciclo/sector		0.10 0.30	0.13 0.34
Usa computador como parte de su trabajo		0.72 0.45	0.82 0.38
Titulado en Universidad		0.77 0.42	0.83 0.38
Titulado en IP o CFT		0.07 0.25	0.03 0.17
Normalista		0.16 0.37	0.14 0.35
Ha realizado perfeccionamientos		0.33 0.47	0.38 0.49
<b>Características del Establecimiento</b>			
Tamaño del curso	28.78 11.89	31.37 9.85	31.95 11.11
SIMCE_99	244.61 23.43	244.70 20.65	252.70 25.35
Establecimiento con SNED 2002	0.24 0.43	0.33 0.47	0.38 0.49
Establecimientos particulares subvencionados	0.39 0.49	0.24 0.43	0.38 0.49
Nivel de equipamiento del establecimiento en que trabaja		8.66 3.50	9.74 3.20

**Tabla 2: Estadística Descriptiva EVALUACION DOCENTE 2003 – SIMCE 2002**

	Insatisfactorio	Básico	Competente	Destacado
SIMCE	222.38 50.47	230.10 51.09	242.34 52.06	247.00 51.35
<b>Características de los Alumnos</b>				
Hombre	0.49 0.50	0.53 0.50	0.51 0.50	0.46 0.50
Ed. Padres: Básica	0.56 0.50	0.50 0.50	0.43 0.49	0.43 0.49
Ed. Padres: Media	0.37 0.48	0.41 0.49	0.46 0.50	0.46 0.50
Ed. Padres: IP o CFT	0.04 0.21	0.05 0.22	0.06 0.25	0.06 0.23
Ed. Padres: Universitaria	0.02 0.15	0.04 0.20	0.05 0.22	0.06 0.23
Ed. Padres: Magíster o Doctorado	0.000 0.000	0.002 0.040	0.002 0.048	0.001 0.026
<b>Características de los Docentes*</b>				
Hombre	0.28 0.46	0.19 0.39	0.16 0.36	0.08 0.27
<b>Características del Establecimiento</b>				
Tamaño del curso	26.56 12.40	26.46 11.77	28.15 11.87	27.10 10.86
SIMCE_99	227.62 13.75	233.52 19.29	242.11 20.21	245.90 19.73
Establecimiento con SNED 2002	0.00 0.00	0.24 0.43	0.32 0.47	0.26 0.44

\* No se cuenta con la información del cuestionario complementario para los docentes evaluados el año 2003

**Tabla 3: Estadística Descriptiva AVDI 2006 – SIMCE 2006**

	No participa	Insatisfactorio	Básico	Competente	Destacado
SIMCE	233.21 54.70	231.47 52.73	238.99 54.54	242.07 54.77	243.07 54.46
<b>Características de los Alumnos</b>					
Hombre	0.51 0.50	0.52 0.50	0.53 0.50	0.56 0.50	0.47 0.50
Escolaridad de los padres	9.83 3.01	9.68 3.02	9.95 2.97	10.15 2.98	9.97 2.93
<b>Características de los Docentes</b>					
Puntaje Prueba		171.35 14.16	230.36 23.91	302.72 17.47	352.41 8.72
Edad		50.93 7.46	48.06 8.24	45.22 8.20	42.82 9.24
Hombre		0.18 0.39	0.14 0.34	0.28 0.45	0.35 0.49
Titulado en universidad		0.77 0.42	0.80 0.40	0.81 0.39	0.94 0.24
Titulado en escuela normal		0.16 0.37	0.11 0.31	0.09 0.29	0.00 0.00
Titulado en instituto profesional		0.06 0.24	0.09 0.29	0.10 0.30	0.06 0.24
Encargado de: ciclo / depto / jefe_utp		0.09 0.29	0.06 0.24	0.10 0.31	0.12 0.33
Usa computador como parte de su trabajo		0.81 0.39	0.81 0.39	0.90 0.31	1.00 0.00
<b>Características del Establecimiento</b>					
Tamaño del curso	19.92 13.76	22.52 11.89	24.33 11.71	25.03 12.47	24.59 14.82
SIMCE_2005	233.65 22.53	233.88 22.16	234.92 21.59	236.95 24.09	245.14 21.76
SNED_2004	0.22 0.42	0.23 0.42	0.31 0.46	0.30 0.46	0.47 0.51

**Tabla 4: Estimaciones AEP 2002 – SIMCE 2002**

	Modelo 1 <sup>c</sup>	Modelo 2 <sup>c</sup>	
	Todos los Establecimientos	Establecimientos menores recursos	Establecimientos mayores recursos
Género alumno	4.440*** (4.76)	2.791* (1.87)	5.907*** (4.98)
Repite	-30.657*** (-17.80)	-26.635*** (-11.48)	-35.613*** (-13.49)
Ed. Padres: EM	12.037*** (10.98)	14.445*** (9.14)	8.583*** (5.42)
Ed. Padres: IP o CFT	18.669*** (10.12)	22.218*** (5.29)	14.550*** (6.68)
Ed. Padres: Universitaria	28.959*** (14.11)	37.019*** (6.01)	24.351*** (10.47)
Ed. Padres: Magister o Doct.	32.542*** (4.77)	-1.727 (-0.08)	32.566*** (4.59)
Puntaje AEP	0.037** (2.39)	0.102** (2.52)	0.038* (1.78)
Género docente	-5.096** (-2.40)	-8.825** (-2.01)	-5.629* (-1.93)
Edad docente	2.652*** (3.37)	5.138*** (2.72)	3.136*** (2.81)
Edad docente <sup>2</sup>	-0.029*** (-3.26)	-0.060*** (-2.75)	-0.035*** (-2.79)
Título Normalista <sup>a</sup>	2.173 (0.99)	12.095*** (2.62)	1.367 (0.45)
Título Instituto Profesional <sup>a</sup>	0.851 (0.30)	2.163 (0.34)	0.775 (0.20)
Tiene Postítulo	-0.727 (-0.56)	2.661 (0.72)	-7.340*** (-4.44)
Encargado de ciclo/sector	8.380*** (4.15)	13.823** (2.46)	7.652*** (3.01)
Usa computador como parte de su trabajo	-2.273 (-1.59)	-1.554 (-0.43)	-1.585 (-0.84)
SIMCE_estab_99	0.463*** (12.38)	0.130 (1.16)	0.504*** (9.03)
Nivel de equipamiento del establecimiento <sup>b</sup>	0.151 (0.68)	0.741 (1.60)	-0.148 (-0.49)
Tamaño curso	0.522 (0.93)	-0.777 (-0.79)	-0.015 (-0.01)
Tamaño curso <sup>2</sup>	-0.005 (-0.54)	0.021 (1.24)	0.000 (0.02)
Particular Subvencionado	5.961*** (3.44)	-4.556 (-0.85)	7.902*** (3.65)
Constante	45.060** (2.04)	45.374 (0.94)	43.619 (1.24)
r <sup>2</sup>	0.23	0.203	0.204
N	10345	4348	5997

\* significativa al 10%, \*\* significativa al 5%, \*\*\* significativa al 1%

<sup>a</sup> La variable omitida corresponde a tener título universitario

<sup>b</sup> Corresponde al nivel de equipamiento que tiene el establecimiento según el docente

<sup>c</sup> Ambos modelos incorporan un control comunal



**Tabla 5: Estimaciones EVALUACION DOCENTE 2003 – SIMCE 2002**

	<b>Modelo<sup>a</sup></b>
Género alumno	6.095*** (7.80)
Repite	-30.646*** (-23.32)
Ed. Padres: EM	13.271*** (15.22)
Ed. Padres: IP o CFT	20.691*** (11.76)
Ed. Padres: Universitaria	27.846*** (14.17)
Ed. Padres: Magister o Doct.	19.858** (2.09)
Resultado: Básico	-1.106 (-0.44)
Resultado: Competente	5.950** (2.41)
Resultado: Destacado	10.240*** (3.70)
Género Docente	-2.522* (-1.87)
SIMCE_estab_99	0.374*** (14.90)
Tamaño Curso	-0.653** (-2.56)
Tamaño Curso <sup>2</sup>	0.015*** (3.39)
Constante	137.121*** (17.60)
r <sup>2</sup>	0.146
N	15375

\* significativa al 10%, \*\* significativa al 5%, \*\*\* significativa al 1%

<sup>a</sup> Este modelo incorpora control a nivel de comuna

**Tabla 6: Estimaciones AVDI 2006 – SIMCE 2006**

	<b>Modelo<sup>a</sup></b>
Género alumno	3.028*** (3.32)
Escolaridad padres	4.183*** (25.06)
Puntaje Prueba	0.032*** (2.66)
Género docente	-1.841 (-1.03)
Edad docente	-0.490 (-0.75)
Edad docente <sup>2</sup>	0.004 (0.55)
Título Normalista	-3.950* (-1.83)
Título Instituto Profesional	4.222** (2.00)
Encargado de: ciclo/depto/jefe_utp	-1.737 (-0.79)
Usa computador como parte de su trabajo	1.085 (0.65)
SIMCE estab_2005	0.475*** (15.27)
Tamaño Curso	0.732* (1.85)
Tamaño Curso <sup>2</sup>	-0.010 (-1.41)
_cons	67.232*** (3.22)
r2	0.174
N	12348

\* significativa al 10%, \*\* significativa al 5%, \*\*\* significativa al 1%

<sup>a</sup> Este modelo incorpora control a nivel de comuna

**Apéndice Tabla 4: Magnitud de los efectos AEP 2002 – SIMCE 2002**

Tramo resultados	Ptje promedio AEP
Insatisfactorio (I)	165.7
Básico (B)	229.1
Competente (C)	292.6
Destacado (D)	340.8
Diferencia ptje. D - I	175.1

	Modelo 1	Modelo 2	
	Todos los Establecimientos	Establecimientos menores recursos	Establecimientos mayores recursos
Coefficiente Puntaje AEP	0.037	0.102	0.038
Magnitud efecto en puntos SIMCE	6.5	17.9	6.7
Desviación Estándar SIMCE	52.47	52.46	49.72
% Desviación Estándar Simce	12.3%	34.0%	13.4%

**Apéndice Tabla 6: Magnitud de los efectos AVDI 2006 – SIMCE 2006**

Tramo Resultados	Puntaje Promedio Prueba
Insatisfactorio (I)	172.2
Básico (B)	229.6
Competente (C)	302.4
Destacado (D)	351.5
Diferencia ptje. D - I	179.3

	Modelo
Coefficiente Puntaje Prueba	0.032
Magnitud efecto en puntos SIMCE	5.7
Desviación Estándar Simce	54
% Desviación Estándar Simce	0.11