

UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO  
FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS  
POSGRADO EN PEDAGOGÍA

Incursión pedagógica en el desarrollo de los planes  
institucionales del Instituto de Educación Media Superior  
del D.F. Preparatoria “Josefa Ortiz de Domínguez”

Que para obtener el grado de  
Maestría en Pedagogía

Presenta:

Lic. Beatriz Angélica Ybarra Garduño

A través de la modalidad de  
Informe académico por actividad profesional

Dirigida por la Tutora:

Mtra. Guadalupe Becerra Santiago

Septiembre, 2008.



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.

*Dedico y agradezco este trabajo a:*

***Dios***

*Por brindarme el Don de la vida y la salud para lograr todas mis metas en este espacio universal.*

***Mi madre Beatriz***

*Por darme la vida y todo su amor,  
Por estar conmigo, apoyarme y confiar en mí.*

***Mi hermano Rogelio***

*Por mostrarme siempre con el ejemplo la superación, la honestidad y el trabajo.*

***Mis hermosas sobrinas Estefanía y Geraldine***

*Por ser el motivo de mi desarrollo personal,  
y promover la motivación para no declinar en el camino.*

***Mi amiga, hermana y socia***

*Araceli Romo mi hermana del alma,*

***Mis compañeras de todos los tiempos***

*Margarita, Karina, Rebeca Carmen María,  
Juanita, Araceli, Susy Araceli ,  
a todos los que están y ya no están  
tienen un lugar muy especial en mi corazón.*

***Mi amor Rafael***

*Quien pese a la distancia ha depositado su amistad,  
Cariño y confianza en mi.*

***Mi queridísima Mtra. Guadalupe Becerra***

*Quien ha sido mi amiga y nunca dejó de confiar en mí, como tutora una  
centinela en mi trayectoria profesional con sabiduría orientó hacia el éxito.*

***Mis queridos profesores del posgrado***

***A los presentes y ausentes***

*Por todas sus enseñanzas que con tiempo, paciencia y dedicación me  
compartieron sus conocimientos y experiencias.  
Agradezco sus recomendaciones y observaciones que han realizado para  
mejorar éste trabajo.*

## ÍNDICE

INTRODUCCIÓN	I
CAPITULO I: Panorama de la política educativa y social en e Marco del Proyecto Educativo del IEMS	
▪ La equidad en la educación	1
▪ Objetivos y metas de la Educación en México (sexenio 2001-2006)	
▪ La situación escolar de la población juvenil en el D. F.	
CAPITULO II: El Proyecto Educativo del IEMS (Instituto de Educación Media Superior) Cronología	
Origen del Proyecto educativo (1ª. parte)	
▪ Aciertos y contingencias en el Proyecto Iztapalapa 1 “Carcel no, prepa si”	28
El Proyecto Educativo (2ª. parte)	40
▪ Fundamento académico	45
▪ Estructura curricular	46
▪ Perfil del estudiante	48
▪ Proceso educativo	49
▪ La tutoría	51
▪ La evaluación del aprendizaje	54
CAPITULO III: La figura del Personal de Apoyo a la Docencia en Metodología Educativa (PADME) y su intervención en el desarrollo de programas institucionales del IEMS.	
▪ Funciones del Personal de Apoyo a la Docencia en Metodología Educativa	55
▪ Fortalecer los ejes principales de la propuesta curricular	60
▪ Etapa de fortalecimiento y consolidación del Modelo Educativo	64
▪ Programas institucionales	65
▪ Desarrollo de los programas institucionales	67
▪ Descripción del proceso de incorporación del Personal de Apoyo a la Docencia en Metodología Educativa en planteles para desarrollar los programas institucionales.	73
▪ Análisis de resultados del Diagnóstico pedagógico en el plantel “Josefa Ortiz de Domínguez”	75
▪ Actividades del Personal de Apoyo a la Docencia en Metodología Educativa derivadas de los resultados del Diagnóstico pedagógico enmarcado en 7 programas institucionales	86
▪ CONCLUSIONES	132
▪ BIBLIOGRAFIA	136
▪ ANEXO	A

## Introducción

El presente informe se realizó utilizando un enfoque metodológico cualitativo ya que permite brindar un panorama más detallado de la dinámica y los procesos en que se desarrolla la implementación de los programas operativos del área académica en el Instituto de Educación Media Superior del D.F.

Coincidiendo con Kawulich B (2006) las ventajas para realizar un estudio cualitativo permiten describir la particularices de: “El ambiente natural y el contexto en que se da el asunto como fuente directa y primaria, la recolección de los datos es mayormente verbal, el investigador en esta faceta enfatiza tanto en los procesos como en los resultados, el análisis de datos se da más de modo inductivo, y se pone especial atención en como piensan y que perspectivas poseen los involucrados en torno a lo que se investiga”<sup>1</sup>.

Como un recurso determinado de la investigación etnográfica, este trabajo permitió combinar elementos de la observación participativa para lograr una descripción e interpretación holística de los procesos implementados dentro del IEMS, específicamente en la preparatoria “Josefa Ortiz de Domínguez” Cuajimalpa.

Debido a que las principales fuentes consultadas son las anécdotas, entrevistas y registros de observación documentados a través de una bitácora diaria que se realizó durante tres años en convivencia diaria con los actores principales de este Sistema (docentes y estudiantes).

Este trabajo que a continuación se describe permite ver aspectos subjetivos de las prácticas cotidianas en las instituciones educativas, que sería difícil cuantificar o medir objetivamente.

Es así como en el primer capítulo, se hace una revisión y análisis sobre los documentos de la Ley General de Educación, el Plan Nacional de Desarrollo del periodo 2001-2006, Plan Nacional de Educación, el Programa General de

---

<sup>1</sup> Barbara Kawulich. **La observación participante como método de recolección de datos** Art. 43.

Desarrollo del Gobierno del D.F, del mismo periodo, retomando únicamente los planteamientos que en materia de Política Educativa se plantean, todo ello tiene la intención de justificar las bases para la creación de un Proyecto Educativo innovador a través de la instauración del Sistema de Bachillerato del GDF, que brinde otras alternativas a las problemáticas educativas enmarcadas en básica y media superior en el D.F proporcionado por la UNICEF y en colaboración con el gobierno capitalino.

Este análisis nos permite conocer los principales problemas y retos educativos que en el nivel medio superior se postulan para dar paso a la implementación de programas operativos y funcionales que a su vez da el Gobierno del D.F. específicamente a través del Proyecto Educativo – IEMS GDF. Y que al mismo tiempo pretende contribuir con otras Instituciones Públicas, como son la UNAM y el IPN para atender a la población juvenil proporcionando cobertura, calidad y equidad educativa.

En el segundo se enmarca la presentación del Proyecto Educativo del Sistema de Bachillerato del Gobierno del Distrito Federal, en dos etapas; la primera donde se observarán los comentarios y anécdotas de los orígenes, difundidos por los actores fundadores, a través de las entrevistas realizadas a personalidades como: el Ing. Manuel Pérez Rocha quien entonces era Coordinador General de Asuntos Educativos en 1999, la Dra. Raquel Sosa, Secretaría de Desarrollo Social, la maestra Leticia Vargas, primera Subcoordinadora del plantel Iztapalapa 1, el profesor Oscar Castellanos, perteneciente a la primera generación de profesores, y Ángeles Marín egresada de la primera generación de estudiantes y actualmente docente en el IEMS.

La segunda etapa de este capítulo, se proyecta el fundamento académico y curricular del Proyecto educativo, iniciando con el análisis de la misión de diversas instituciones del nivel medio superior y que refieren elementos para establecer la misión del Instituto de Educación Media Superior, dando pauta a construir su propio enfoque y estructura curricular, además de describir su proceso educativo.

A partir del tercer capítulo se detalla la aparición del pedagogo como figura nodal y oportuna para reorientar los procesos de este Proyecto naciente, es pues a partir de un “diagnóstico pedagógico” Entendiéndose y coincidiendo con Richar Marí Molla, (2001), el *Diagnóstico pedagógico* es “un sistema abierto, flexible y de interacción que considera la complejidad y globalidad de su objeto de estudio”<sup>2</sup> en este caso que permitió la puesta en marcha del Proyecto Educativo a través de sus programas de estudio, la operación del espacio de la tutoría y la Evaluación de los aprendizajes. Documento que se realizó en las 16 preparatorias por un equipo pedagógico, donde se logran identificar los procesos académicos que entonces operaban.

“Aquí se entiende por diagnóstico no solamente la evaluación del denominado **estado actual** del problema sino, en primera instancia, la demostración mediante el aporte de evidencias de que el problema es realmente **científico** y que por tanto la investigación está justificada. Se emplearan en esta etapa métodos empíricos cuyas conclusiones parciales demostraran la necesidad de una intervención por el investigador”<sup>3</sup>.

De esta información, se derivaron una serie de acciones que permitieron posibilitar la realización de un trabajo más cercano con los grupos de profesores distribuidos en las distintas preparatorias, es así como se definieron las funciones y propósitos del personal pedagógico para apuntalar la reorientación de los procesos educativos a través de siete programas institucionales emanados de la Dirección de Planeación y Evaluación (actualmente Dirección Académica) del IEMS.

En este mismo apartado se describe las experiencias sobre las acciones emprendidas dentro de la preparatoria “Josefa Ortiz de Domínguez” perteneciente a la delegación Cuajimalpa, posibilitando mejorar las prácticas educativas de sus integrantes.

---

<sup>2</sup> Ricard Marí. **Definiciones de diagnóstico pedagógico**. P. 22

<sup>3</sup> Castaño Oliva R. **El paradigma de la investigación educativa**. P. 14



Finalmente, en el cuarto capítulo intenta concluir este informe con un ejercicio de investigación cuantitativa que proporciona información sobre las características de los docentes pertenecientes al plantel adscrito, panorama del perfil de docente que es solicitado en el Sistema de Bachillerato del GDF, y que permite identificar que el papel del pedagogo dentro de esta institución no ha concluido y aún hay mucho que desarrollar en materia educativa.

Además de las acciones que actualmente se siguen emprendiendo por el profesional en educación (pedagogo) para el Instituto de Educación Media Superior del D.F, en la revisión al mapa curricular en su plan de estudios y ajuste a los programas de estudio, atención de las necesidades específicas de los docentes derivadas de su práctica; reconceptualización sobre el tema de evaluación de los aprendizajes, consolidación del programa Institucional de tutoría, diseño de propuestas concretas para el continuo desarrollo académico y formación docente entre otras; acciones que han implicado el ejercicio permanente de investigación, elementos que han sido valiosos en este posgrado.

## **Presentación**

El presente informe académico por actividad profesional permite mostrar en forma organizada y sistemática un reporte de la experiencia obtenida en la actividad profesional como pedagoga en los últimos tres años (2004-2007).

El poder revelar el vínculo que permite la formación profesional adquiridos en los estudios de maestría y poder relacionarlos con la realidad en un Modelo Innovador como lo es el del Sistema de Bachillerato del Gobierno del Distrito Federal, ha permitido exponer un conjunto de saberes, habilidades, y actitudes para llevar a propuestas concretas de trabajo sobre innovación pedagógica y de consolidación en aras de mejorar los proyectos educativos contemporáneos.

Y ésta experiencia se desarrolló en el Instituto de Educación Media Superior del Gobierno del Distrito Federal, a partir de la necesidad de la Institución Educativa de contar con el perfil del pedagogo para implementar diversos programas institucionales.

El siguiente informe, brinda una oportunidad descriptiva de las acciones y metodologías pedagógicas para desarrollar investigaciones educativas actuales que favorezcan las prácticas de los actores involucrados en los procesos de enseñanza – aprendizaje, desde los planteamientos curriculares en lo teórico hasta la aplicación y evaluación de los procesos implementados.

La consulta de métodos como la observación participativa y elementos de la investigación – acción, y la etnografía, han enriquecido las maneras de identificar y obtener información útil para este trabajo, concluyendo en los resultados que más adelante se detallan sobre los procesos que se siguen en las comunidades académicas.

Si bien es un trabajo de trayectoria laboral durante un periodo determinado, no implica que sea un planteamiento definitorio en los proceso educativos de este modelo, ni tampoco se considera como concluido, por el contrario, puede establecer lineamientos para centrarlo como objeto de investigación en el Doctorado.

## **La Equidad en la Educación**

En el marco de la Ley General de Educación, enuncia en su capítulo tercero en los artículos citados del 32 en adelante, que “las autoridades educativas deben tomar medidas tendientes a establecer mayor equidad educativa, así como el logro de la efectiva igualdad en oportunidades de acceso y permanencia en los servicios educativos”<sup>1</sup>.

Para llevar a cabo lo anterior se dispone que se deban atender de manera especial las escuelas que por estar en localidades aisladas o zonas urbanas marginadas sea considerablemente mayor la posibilidad de atrasos o deserciones mediante la asignación de elementos de mejor calidad para enfrentar los problemas educativos de dichas localidades.

Además de entre otras acciones, realizar actividades que permitan ampliar la calidad y cobertura de los servicios educativos.

Sin embargo la misma ley establece, que para garantizar lo anterior, el Ejecutivo Federal y el gobierno de cada entidad podrán celebrar convenios para coordinar las actividades que encaminen al cumplimiento de esta.

## **Objetivos y metas de la Educación en México sexenio 2001-2006**

De acuerdo a lo citado en el *Plan Nacional de Desarrollo 2001-2006* los objetivos y metas del plan de trabajo se enfocaron a la generación, transferencia, aplicación y difusión del conocimiento, así como a la formación de recursos humanos, en congruencia con lo especificado en las áreas de: Desarrollo Social y Humano y la Comisión para el crecimiento con calidad.

---

<sup>1</sup> Diario Oficial de la Federación. Ley General de Educación. Art.32

Las cuales confieren:

- “Mejorar los niveles de educación y bienestar de los mexicanos
- Incrementar la equidad y la igualdad de oportunidades
- Impulsar la educación para el desarrollo de las capacidades personales y de iniciativa individual colectiva.
- Lograr un desarrollo social y humano en armonía con la naturaleza.
- Ampliar la capacidad de respuesta gubernamental para fomentar la confianza ciudadana en las instituciones.
- Elevar y extender la competitividad del país
- Asegurar el desarrollo incluyente
- Promover el desarrollo económico regional equilibrado
- Crear condiciones para un desarrollo sustentable”<sup>2</sup>.

Si bien lo anterior se pretende cumplir desde todos los niveles educativos y de formación por los que pasa un individuo, desde la infancia hasta la adultez, esto permitiría anclarse en mayor medida en la etapa de la adolescencia y juventud.

Es así como se reconoce que aunque “en nuestro país el sistema de educación media superior ha registrado avances notables en las últimas décadas, sobre todo en relación con el crecimiento de la matrícula, todavía está lejos de alcanzar la fortaleza necesaria para desplegar todas sus potencialidades.

Es importante señalar dos aspectos necesarios para contar con una educación que responda, con oportunidad y calidad, a las exigencias que plantea el desarrollo nacional.

El primero de ellos es la falta de una identidad propia diferenciada nítidamente de los otros tipos educativos. En términos generales y por diferentes razones, la mayor parte de las

---

<sup>2</sup> Plan Nacional de Desarrollo 2001- 2006. **Objetivos y metas en educación.** p. 5.

modalidades de este tipo educativo se han subordinado a la educación superior en detrimento del desarrollo de sus propias potencialidades.

El segundo se relaciona con la discrepancia entre su alto grado de absorción de los egresados de la secundaria y su relativamente bajo desempeño en relación con la retención y la terminación de estudios”<sup>3</sup>.

En México, la educación media superior puede contribuir de manera decisiva a la construcción de una sociedad crecientemente justa, educada y próspera debido a su presencia en más de la mitad de los municipios mexicanos; al impacto directo que puede tener en el fortalecimiento de la competitividad individual y colectiva en el mundo actual, y a que es un recurso para combatir la desigualdad social y escapar de la pobreza, como lo han señalado diversos organismos internacionales.

El conjunto de objetivos estratégicos, políticas y líneas de acción orientados a fortalecer este tipo educativo en el país. Se busca ampliar su cobertura con equidad, poniendo especial atención a los grupos más desfavorecidos y a los jóvenes indígenas y en situación económica adversa para que puedan acceder a este tipo educativo, permanecer en los programas y terminar oportunamente sus estudios.

Asimismo busca crear las condiciones para contar con una educación media superior de buena calidad y con identidad propia mediante la reforma del currículo y la introducción de diferentes elementos pedagógicos relacionados con la educación basada en el aprendizaje y la formación y actualización de profesores. Todo ello para atender tanto las necesidades de formación social y política de los jóvenes como las demandas de la sociedad del conocimiento.

Para nadie es desconocido que en el año 2000, la demanda educativa de jóvenes y adolescentes egresados de la educación media básica (secundaria) creció de manera

---

<sup>3</sup> *Ibidem*. P. 57.

desmedida, al mismo tiempo que instituciones públicas como la UNAM y el IPN fueron rebasados para poder brindar cobertura en el ingreso al nivel medio superior.

Por otro lado el Gobierno de la República en su proyecto de nación repitió en varias ocasiones que: “La Educación Media Superior debe ofrecer a los egresados de la educación básica la posibilidad de continuar sus estudios y así enriquecer su proceso de formación”<sup>4</sup>.

“En el 2001, de cada 100 jóvenes que concluyeron la secundaria, 93 ingresan a las escuelas de educación medio superior para adquirir conocimientos, destrezas y actitudes que les permitan construir con éxito su futuro, ya sea que decidan incorporarse al mundo del trabajo o conseguir con su preparación académica la realización de estudios superiores”<sup>5</sup>.

Sin embargo, comparando con la información del conteo de población y vivienda (INEGI 2006), “en el año 2005, se reportaron un total de 740,280 jóvenes y adolescentes de entre 15 y 19 años, de los cuales 237,201 no asistían a la escuela, lo que representa un 32% del total, además de un 48.9% de jóvenes de 19 años”<sup>6</sup>.

Esto, nos lleva a reflexionar sobre la siguiente hipótesis:

El número de jóvenes rechazados de su ingreso a educación media superior en instituciones como la UNAM e IPN va en aumento, dichas instituciones cuentan con condiciones restringidas para su admisión, por lo tanto el número de jóvenes se queda sin escuela, paralelamente a que la política social, conlleva a jóvenes menores de edad y sin estudios de bachillerato concluidos a subemplearse o, esto tiende a sobre poblar la problemática social de empobrecimiento y crear consecuencias devastadoras para la juventud mexicana, sobre todo de la gran urbe capitalina, dirigiendo al vandalismo, drogadicción, alcoholismo, suicidio juvenil entre otros.

---

<sup>4</sup> Ídem. **Introducción. Educación Media Superior**. P. 58.

<sup>5</sup> *Ibidem* p. 58

<sup>6</sup> INEGI. “II Conteo de Población y Vivienda”. en **Las exclusiones de la educación básica y media superior en el D.F.** p.41.

La educación media superior refuerza el proceso de formación de la personalidad de los jóvenes constituyéndose en un espacio educativo valioso para la adopción de valores y el desarrollo de actitudes para la vida en sociedad, también desempeña un papel relevante en el desarrollo de las naciones como promotora de la participación creativa de las nuevas generaciones en la economía y el trabajo; y en la sociedad en los ámbitos de la familia, la vida comunitaria y la participación ciudadana.

De acuerdo con sus características estructurales y los propósitos de la educación que imparte, está conformada por dos modalidades principales:

*Bivalente:* se caracteriza por contar con una estructura curricular integrada por un componente de formación profesional para ejercer una especialidad tecnológica. (Bachillerato tecnológico, Educación profesional técnica).

En ambos casos se enfatiza en la realización de actividades prácticas en laboratorios, talleres y espacios de producción, incluye la realización de prácticas profesionales y actividades de servicio social.

*Propedéutico:* se caracteriza por una estructura curricular que busca formar al estudiante para acceder a la educación superior. Comprende conocimientos científicos, técnicos y humanísticos, con algunas metodologías de investigación y de dominio de lenguaje.

Los planes de estudio se organizan en dos núcleos formativos; uno básico en matemáticas, ciencias naturales, ciencias sociales, lenguaje y comunicación y otro propedéutico que se organiza en 4 áreas, físico-matemáticas e ingenierías, biológicas y de la salud, sociales, humanidades y artes.

En este sentido a parte de las Preparatorias y Colegio de Ciencias y Humanidades de la UNAM, las Vocacionales de IPN, el Colegio de Bachilleres entre otros se encuentran las Preparatorias del Sistema de Bachillerato del Gobierno del D.F.

Estas últimas iniciaron sus actividades en 1999 y ofrecen un currículo que permite la elección de los cursos por parte de los alumnos de acuerdo a sus necesidades e intereses. El 70 % de la carga horaria esta dedicada a las Ciencias Sociales y el resto a las Ciencias Exactas.

Sin embargo los problemas y retos de la educación media superior pueden verse agrupados en 3 rubros principales:

- 1) el acceso, la equidad y la cobertura,
- 2) la calidad, y
- 3) la gestión, integración y coordinación del sistema.

A continuación se describen los problemas y los retos a enfrentar en cada uno de los rubros mencionados.

Problemas referentes a la equidad:

“1º. Cobertura insuficiente y desigualdad en el acceso a la Educación Media Superior donde se observan las particularidades como: el aumento de matrícula en el bachillerato general 36.5%, el aumento de matrícula en el bachillerato bivalente 93.3%, la participación de la población mexicana entre 16 y 18 años relativamente baja (46.8%) en comparación con los países de la OCDE (ORGANIZACIÓN PARA LA COOPERACIÓN Y DESARROLLO ECONÓMICO), diferencias de acceso en las entidades federativas por grupo de edad de 16 a 18 años (D.F. 80%, Chiapas y Oaxaca 44%), caso de las mujeres se encuentra en situación de desventaja”<sup>7</sup>.

Retos:

- Incrementar la cobertura con equidad del sistema.
- Ampliar la oferta y acercarla a los grupos más desfavorecidos.
- Atención especial a incorporación de las mujeres.

---

<sup>7</sup> Plan Nacional de Educación 2001- 2006. **Subprograma sectorial: Educación Media Superior.** p.62



- Fortalecer los programas de becas para ampliar la oportunidad de acceso a la educación media superior en condiciones adversas.

“2º. Baja eficiencia Terminal dentro de las particularidades se observan: la eficiencia terminal de la Educación Media Superior se estima en 59% en el bachillerato, el abandono escolar se estimó en 17%, la reprobación alcanzó el 39% en bachillerato, dentro de las causas sobresalen la deficiente orientación vocacional de los estudiantes, la rigidez de los programas educativos y su dificultad para actualizarse oportunamente, así como la interrupción de estudios por motivos económicos”<sup>8</sup>.

Retos:

- Los estudiantes culminen sus estudios en los tiempos previstos.
- Mejorar la calidad de la educación en todo el sistema
- Fortalecer los programas de orientación vocacional.
- Flexibilizar los programas educativos
- Apoyar con becas a quienes se encuentran en riesgo de abandonar la escuela por razones económicas.

3º. Planes y programas de estudio y ambientes escolares rígidos, ya que no se toman en consideración las necesidades de la rica diversidad de individuos y subgrupos que componen la población escolar de cualquier plantel, por otro lado los estatutos y reglamentos vigentes en las diferentes escuelas, la rigidez de los programas educativos y la diversidad de la oferta existente dificultan el reconocimiento de la totalidad de estudios realizados por los alumnos que se ven en la necesidad de solicitar un cambio de plantel. Ello induce al abandono escolar y a la frustración individual y familiar.

Retos:

- Flexibilizar el currículo y la normatividad institucional para garantizar mecanismos eficientes de reconocimiento de créditos.

Problemas referentes a la calidad:

---

<sup>8</sup> *Ibidem.* P. 69

1º. Garantizar el buen funcionamiento de los planteles y buena calidad de los programas educativos que ofrecen, donde existan ambientes para el aprendizaje y el trabajo en grupo y en las que adquiera una sólida formación y las habilidades y destrezas requeridas para incorporarse al mundo laboral o para continuar sus estudios de tipo superior independientemente de su origen social y situación económica.

2º. La problemática del currículo ya que este se encuentra “desfasado” Entendiendo como currículo desfasado por la presión de las autoridades gubernamentales por transformar a las instituciones de educación media superior y superior en función de los requerimientos educativos de los países signantes del Tratado de Libre Comercio con América del Norte, sin tomar en cuenta las particularidades y necesidades de nuestro país de fomentar la incorporación de los estudiantes al “mercado”, fundamentalmente en opciones de trabajo vinculadas a la actividad pública, las organizaciones sociales y civiles y las comunidades. en relación con las demandas y necesidades de los jóvenes de los sectores productivos y de una sociedad en constante transformación.

La mayor parte de los casos prevalecen enfoques educativos que ponen énfasis en la cantidad de información que puede adquirir el estudiante mediante métodos de memorización de datos, fórmulas y definiciones en detrimento del razonamiento, la investigación y la comunicación verbal y escrita.

Retos:

- Reformar el currículo de la educación media superior que responda a las exigencias de la sociedad del conocimiento y del desarrollo social y económico del país, incorporando enfoques educativos centrados en el aprendizaje y el uso intensivo de las tecnologías de la información y la comunicación. En consecuencia los egresados de la EMS deberán compartir capacidades genéricas, actitudes y valores y conocimientos básicos humanistas, técnicos y científicos que los capaciten para enfrentar en mejores condiciones los retos de la vida en sociedad, de la ciudadanía responsable, del mundo de trabajo y de su eventual ingreso a la educación superior.

3°. “La formación y el desarrollo del personal docente”. La formación y desarrollo del personal docente se ve afectada en gran medida por las condiciones de salario y la figura itinerante de cumplir con su función docente en varias instituciones educativas a la vez, repartiendo los horarios que le impiden en gran medida dejar espacios para la actualización y capacitación docente, es así con el fin de revertir la tendencia negativa con relación a sus ingresos, el Gobierno del Distrito Federal otorgó a los trabajadores de la educación de esta entidad incrementos salariales superiores a la inflación en cuando menos dos puntos porcentuales y programas de actualización permanente de calidad en las áreas académicas y en el aspecto socio-afectivo para que puedan abordar los problemas que presentan actualmente los estudiantes. Para atender el crecimiento acelerado de la matrícula pública de la educación media superior fue necesario contar con profesores que no siempre reunieron el perfil idóneo para impartir los programas de este tipo educativo lo cual limitó las posibilidades de asegurar la calidad de la enseñanza.

Los esfuerzos han sido insuficientes y no se ha contado con un programa de formación de profesores de ampliar la cobertura que inicia significativamente en el mejoramiento de la educación media superior.

Retos:

- Diseñar y operar un programa de formación de profesores de carácter nacional que permita a estos últimos actualizar sus conocimientos y desarrollar nuevas competencias y habilidades para propiciar experiencias de aprendizaje significativas que susciten mayor interés y la participación de los estudiantes.

4°. La preparación de las instituciones y de los planteles para acoger con pertinencia a un número creciente de estudiantes, en especial a estudiantes procedentes de grupos indígenas y de sectores sociales desfavorecidos.

Retos:

- Diseñar y operar programas que respondan a las necesidades especiales de estudiantes.
- Abrir espacios educativos a sus expresiones culturales y que ofrezcan oportunidades de convivencia y aprendizaje en un contexto en el que se promueva el respeto y la valoración de las relaciones interculturales.

5°. “Infraestructura deficiente”, es necesario garantizar el acceso de maestros y alumnos a las nuevas tecnologías que apoyen la enseñanza y el aprendizaje, por lo que es importante dotar a todas las escuelas de equipos de cómputo, y materiales que permitan el desarrollo académico con calidad. los laboratorios, talleres, bibliotecas y centros de apoyo académico es muy heterogénea entre los planteles y en términos generales es deficiente, lo cual constituye un obstáculo para el desempeño óptimo del sistema.

Retos:

- Superar el rezago acumulado, mejorando significativamente la infraestructura de apoyo al trabajo académico de profesores y alumnos.
- Es necesario que los planteles cuenten con infraestructura en informática y comunicaciones necesaria para apoyar los procesos de formación de sus estudiantes.
- El uso intensivo de estos recursos deberá fortalecer y enriquecer los procesos de aprendizaje e integrar mediante la educación abierta y a distancia a los estudiantes y profesores de todas las comunidades.

Problemas con respecto a la integración, coordinación y gestión del Sistema de Educación Media Superior.

1°. Poca colaboración e intercambio académico entre las escuelas.

Retos:

- Lograr la cooperación entre las escuelas en el terreno académico, favoreciendo un mejor aprovechamiento de los recursos humanos y de la infraestructura que cuentan.

2°. Desigualdad de recursos, el incremento acelerado de la matrícula en las últimas tres décadas no fue acompañado ni por medidas que aseguran condiciones idóneas para la contratación de profesores ni por las inversiones de infraestructura necesarias para el buen funcionamiento académico de los planteles y de su gestión.

Retos:

- Incrementar la inversión social en educación media superior para garantizar las condiciones básicas bajo las cuales deben de funcionar las escuelas públicas.

3°. Funcionamiento irregular de las instancias de coordinación, el crecimiento esperado en la educación media superior requiere de esquemas efectivos para su coordinación y planeación (CONAMES) Coordinación Nacional de Educación Media Superior (CEPPEMS) Comisiones Estatales para la Planeación y Programación de Educación Media Superior.

Retos:

- Asegurar el funcionamiento regular de estas instancias y mejorar sus estructuras y capacidades técnicas de planeación para formular escenarios de desarrollo educativo en este nivel que permita tomar decisiones oportunas para el incremento de la cobertura con equidad y fomentar el establecimiento de sistemas coordinados de educación media superior en entidades federativas.

4°. Escasa vinculación entre las escuelas y los diferentes sectores de la sociedad es aún escasa, lo cual va en detrimento tanto de la valoración social de este tipo educativo como de la identificación de las oportunidades de colaboración.

Retos:

- Establecer en las escuelas esquemas apropiados para una mayor participación social en su desarrollo y fortalezca sus instancias de vinculación con la sociedad y con el entorno inmediato.

5°. Coordinación deficiente con los demás tipos educativos, lo que dificulta el tránsito de los egresados de la secundaria a la media superior y de los egresados de esta ala superior.

La falta de coordinación afecta entre otras cosas, la orientación vocacional de los estudiantes y dificulta la identificación de las oportunidades educativas acordes con sus intereses.

Retos:

- Establecer mecanismos efectivos de coordinación con los tipos de educación básica y superior para asegurar un mejor funcionamiento del Sistema Educativo Nacional en su conjunto.

6°. Conocimientos limitados sobre la educación media superior, lo cual disminuye la capacidad de formular políticas solidamente sustentadas.

Retos:

- Impulsar la realización de investigaciones sobre la dinámica de las relaciones al interior de las escuelas y entre ellas.

A la luz de la política educativa nacional se desprende la propuesta específica que ofrece el Gobierno del D.F a través de su Programa General de Desarrollo donde los planteamientos en materia de la Reforma de la educación y cultura y equidad se considera que:

Hasta ahora, la política educativa en México, ha profundizado las desigualdades y las deficiencias del sistema educativo nacional, en el Distrito Federal, dicha política continúa

porqué el Gobierno Federal ha mantenido la administración de la educación básica y normal de la entidad.

La escuela pública se deterioró a partir de la década de los 80 por la disminución del gasto público destinado a la educación. Como consecuencia se agudizaron problemas ya acumulados: los bajos salarios magisteriales y el crecimiento en las cifras del rezago educativo (deserción, reprobación, eficiencia terminal, etc).

No obstante, debe reconocerse que la Ciudad de México tiene una gran historia en materia educativa, pues ha sido la sede de proyectos importantes, cuya importancia no se ha borrado con el tiempo. Es la Ciudad con más infraestructura y el mayor número de instituciones educativas.

Los aproximadamente dos millones de alumnos de educación básica y los más de noventa mil docentes que se encargan de atenderlos han desarrollado su tarea en condiciones adversas. Pese a ello, el Distrito Federal tiene el promedio de escolaridad más alto en el país y cuenta con una planta magisterial consciente y responsable en el desempeño de su labor.

Además del rezago salarial que viven los trabajadores de la educación, no hay estímulos para maestros y alumnos de las zonas más pobres de la Ciudad lo que produce bajos rendimientos y deficiente calidad en la educación que se imparte.

Muchos niños llegan a la escuela sin probar alimento, y también los hay que abandonan temporalmente sus estudios para buscar trabajo y ayudar con ingresos a su familia.

Así pues, el conjunto de condiciones adversas ha contribuido a que se diluya la valoración social del trabajo docente. No hay una profesionalización del magisterio y el arraigo en las zonas más pobres es visto como un castigo ante la falta de estímulos.

Una demanda reiterada por parte de los docentes, es la necesidad de capacitación y actualización de calidad que los motive y contribuya a mejorar su trabajo. Hoy los maestros en el aula enfrentan, los problemas del proceso de enseñanza-aprendizaje; los cambios constantes de los contenidos de libros y programas; la desintegración familiar; las adicciones; y la falta de motivación entre los alumnos que se traduce en ocasiones en depresiones severas.

Al asumir la descentralización de la educación básica, el Gobierno de la Ciudad generó condiciones más adecuadas para la defensa y fortalecimiento de la escuela pública, emprendiendo una cruzada para garantizar la igualdad de condiciones y oportunidades educativas para todos, además de mejorar la calidad de la enseñanza en la ciudad.

Con el propósito de fortalecer a la escuela como un espacio social fundamental para la generación y difusión del conocimiento, y como factor básico para el desarrollo económico y la movilidad social, el Gobierno de la Ciudad durante el sexenio 2001-2006 se rigió por una política de equidad que buscara superar las injusticias sociales.

Considerando que el sistema educativo requería de fortalecer y reformarse profundamente. Ello sería posible con un esfuerzo que incorpore a todos los sectores involucrados en esta tarea.

La democratización del Distrito Federal y la solución de sus problemas económicos no son factibles sin el abatimiento de las desigualdades en materia educativa.

La educación pública impulsada por el Gobierno del Distrito Federal durante éste periodo tuvo como objetivo el desarrollo de una personalidad responsable, libre, democrática, eficiente, crítica y propositiva, a partir de una sólida formación técnica, científica y humanística.

La descentralización de la educación básica, implicó necesariamente que la federación transfiriera los recursos suficientes para el buen funcionamiento del sistema educativo.



Como tareas prioritarias se establecieron programas compensatorios en zonas de bajo desarrollo, “dando más a los que menos tienen, garantizando siempre el derecho a la educación pública gratuita, laica y de calidad a todos los niños, jóvenes y adultos”<sup>9</sup>.

“Se ampliaron los espacios de participación para que los maestros pudieran involucrarse activamente en el quehacer educativo; además se impulsó la obligatoriedad de la educación [...], procurando mejorar las condiciones de trabajo y la infraestructura técnica que tienen actualmente”<sup>10</sup>.

Con el fin de hacer de las escuelas y centros educativos lugares seguros y adecuados para el trabajo, “se ampliaron e intensificaron los programas de construcción, remodelación y mantenimiento de los edificios escolares, dotándolos al mismo tiempo con más y mejor equipo educativo

El Gobierno del Distrito Federal identificó como problema que en la actualidad, un sector considerable de la población estudiantil que debe ser atendida por los sistemas de educación pública de nivel medio superior y superior, es excluida arbitrariamente de los mismos, pues cada año, cerca de 100 mil jóvenes de la Ciudad que solicitan estudiar bachillerato universitario son canalizados a inscribirse a proyectos educativos que no coinciden con su vocación.

“Esta política se ha traducido en un incremento del fracaso escolar. A ello se agrega la inadecuada distribución geográfica de los planteles que ofrecen bachillerato-universitario. En el Distrito Federal hay solamente 29 instituciones públicas que imparten este tipo de educación. En dos delegaciones no hay una sola institución de ese tipo y en siete, hay sólo un plantel.

Adicionalmente, la localización de los principales planteles de educación media superior en el Distrito Federal, con matrícula de varios miles de estudiantes, obliga a los estudiantes,

---

<sup>9</sup> Programa General de Desarrollo del Gobierno del Distrito Federal. **Reforma de la educación**. P. 97.

<sup>10</sup> *Ibidem*. P. 98

maestros y trabajadores, a realizar grandes desplazamientos diarios lo que genera gastos y problemas urbanos”<sup>11</sup>.

Por su parte, muchos jóvenes egresados del bachillerato que desean adquirir una formación universitaria son rechazados por las instituciones existentes en la Ciudad y la zona conurbada. Igual que en el bachillerato, en la Ciudad de México la distribución geográfica de la oferta de educación superior no corresponde con la de la demanda.

La necesidad de formar estudiantes para enfrentar las exigencias de desarrollo, identidad y soberanía ha sido abandonada y sustituida por la exigencia de lograr la competitividad internacional”<sup>12</sup>.

Consecuentemente, la formación de estudiantes en una perspectiva conformista, pasiva, en la que lo existente parece “inevitable”, en la que sólo parece posible lo afirmado por el poder, la inhabilita para abordar los problemas significativos de la sociedad en que vivimos, y comprometerse con su solución.

El primer Gobierno democrático del Distrito Federal realizó un esfuerzo singular por dotar a los estudiantes de nivel medio superior de instrumentos y espacios formativos de alto nivel, buscando garantizar la gratuidad y ampliación de la cobertura en zonas antes excluidas de este servicio. En 1998 se establece la creación del Instituto de Educación Media Superior, dependiente del gobierno. Que dio pauta para la fundación de la Preparatoria Iztapalapa no. 1, que en el 2000 logró albergar a 1,500 estudiantes en la antigua cárcel de Santa Martha Acatitla, y se prepararon espacios similares en las delegaciones Gustavo A. Madero y Cuajimalpa.

Se ponen en marcha quince nuevas preparatorias, que seguirán el modelo de alto nivel académico que opera ya en la preparatoria Iztapalapa no. 1. Los planteles de preparatoria

---

<sup>11</sup> Ídem. P. 100.

<sup>12</sup> Ídem. P. 106

estarán preparados para albergar en tres años una población total de mil estudiantes en cada uno, a partir de agosto del año 2001.

El bachillerato es una necesidad educativa apremiante de la juventud mexicana, pues ofrece tanto la formación técnica y el desarrollo intelectual que son necesarios para participar de manera activa y consciente en el complejo mundo contemporáneo, como la preparación básica indispensable para que los egresados puedan desenvolverse con eficacia en un mundo laboral cambiante e imprevisible. Se buscará, asimismo, ampliar las oportunidades de este tipo de educación a miles de jóvenes y adultos, independientemente del tiempo transcurrido desde que hayan concluido la secundaria.

Por su parte, la creación de la Universidad Autónoma de la Ciudad de México tiene dos propósitos centrales. Igual que en el caso del bachillerato, deberán ampliarse las oportunidades de educación universitaria para la población del Distrito Federal, dando la oportunidad a los jóvenes y a los adultos que, habiendo concluido la educación media superior años atrás, no la han cursado, o que habiéndola cursado quieren actualizar y enriquecer su formación.

El Gobierno del Distrito Federal establece dos proyectos cuyo objetivo son contribuir a satisfacer las aspiraciones de educación media y superior de los habitantes de la Ciudad de México.

Considerando durante casi tres décadas, no se ha abierto una sola nueva universidad pública en el Distrito Federal, hoy en día, con los instrumentos legales y recursos a su disposición, impulsará la formación de un sistema de educación media superior y superior pública del Distrito Federal, que amplíe las oportunidades de estudios de bachillerato y universitarios, particularmente a los habitantes de las zonas marginadas.

Actualmente, el Gobierno del Distrito Federal, en ejercicio de las responsabilidades que le asignan la Ley General de Educación y otros ordenamientos, convocará a las instituciones públicas y privadas de educación media-superior y superior de la Zona Metropolitana, y a

representantes de los sectores sociales interesados a discutir los objetivos, carácter y condiciones de funcionamiento de la educación pública de este nivel.

Realizando este análisis de las políticas educativas y sociales del Gobierno del Distrito Federal antes del año 2000 que tenían una visión del país en torno a dos ejes: el centro de crecimiento económico y de bienestar social. Esta visión trajo consigo que los resultados no fueron tan alentadores debido a deterioro permanente en las condiciones de vida, a la desigualdad de oportunidades en todos los sectores (educación, vivienda, trabajo) y la agudizada inequidad social afectando de manera general a la gran mayoría de la población.

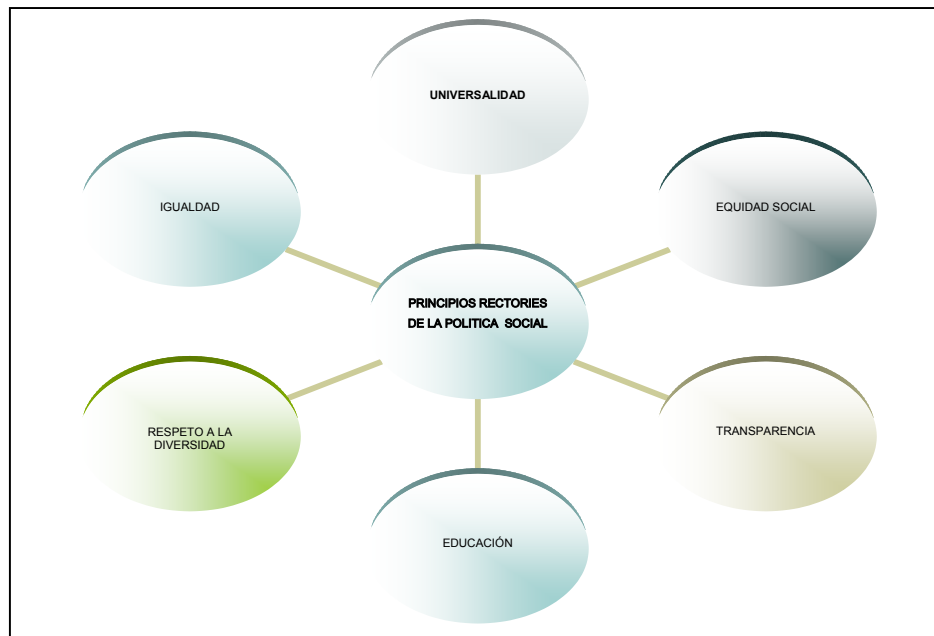
A partir del período 2000-2006 las políticas sociales del GDF se modifican buscando trascender la esfera asistencialista y focalizada en la que operaba la política económica Federal, por una política social para privilegiar la promoción de un concepto amplio de desarrollo social que implica la búsqueda de justicia social, de promoción de equidad, de la construcción de la ciudadanía y la recuperación de la solidaridad y la integración social.

El sustento de esta nueva política social del GDF radica en plantear un conjunto de políticas y programas dirigidos a combatir toda forma de exclusión, desigualdad, inequidad, discriminación y rezago social no limitándose al trabajo prioritario con los más pobres si no también al conjunto de la población para impulsar la integración y participación social.

A partir de esta política social surgen una serie de programas generales enfocados al bienestar social y los programas específicos orientados a promover la equidad, respeto a la diversidad y reducir la exclusión social, combatir la discriminación, y fomentar la integración de jóvenes, niños, indígenas y personas con discapacidad, impulsar la participación de los ciudadanos en el desarrollo social, fortalecer la comunidad escolar y rescatar el entorno urbano previniéndola de la “descomposición social”, entendida como el conjunto de aspectos que deterioran la imagen de la sociedad actual como son: la violencia social de género, maltrato infantil y la violencia intra familiar, las adicciones entre las más recurrentes.

Considerando para ello algunos de los principios Rectores de la Política Social enunciados en el siguiente esquema.

### ESQUEMA NO. 1



**UNIVERSALIDAD.** Entendida en esencia como el sentido compartido por pluralidad de las cosas por su naturaleza y características comunes.

**IGUALDAD.** Se presta para brindar comprensión de las relaciones puramente formales de equivalencia, el mismo trato para todos sin hacer distinciones de ningún tipo.

**EQUIDAD SOCIAL.** Regulación que hace la justicia para permitir la intervención de juzgar un acto apegándose conforme a lo establecido por la ley.

**RESPETO A LA DIVERSIDAD.** Reconocimiento de la propia dignidad y la del otro.

**TRANSPARENCIA.** Evento que conlleva a desarrollar conductas basadas en la verdad.

**EDUCACION.** Transmisión y aprendizaje de técnicas (cultura) mediante las cuales el hombre puede satisfacer sus necesidades de protegerse contra la hostilidad del ambiente físico y biológico. De vivir y trabajar en sociedad en una forma más o menos ordenada y pacífica.

Dichos principios apoyan en el establecimiento de estrategias de operación inmediata en la educación como son:

- A. Fortalecimiento de la escuela como un espacio social fundamental para la generación y difusión del conocimiento y como factor básico para el desarrollo y movilidad social, para frenar los niveles de deserción escolar, reducir la exclusión educativa en sus diferentes manifestaciones y ajustar las brechas escolares.
  
- B. Compensación de las desigualdades escolares, en las zonas de bajo desarrollo de las delegaciones del DF, para fortalecer la oferta educativa y garantizar, el derecho a la educación pública, gratuita, laica y de calidad a todos los niños, jóvenes, adultos, mediante el abatimiento de las causas del rezago educativo, entre otras importantes deficiencias que afectan la calidad educativa de la ciudad.
  
- C. Ampliación de las oportunidades de educación media superior y superior.
  
- D. Asumir la descentralización de la educación básica, para generar condiciones mas adecuadas para la defensa y fortalecimiento de la escuela pública, garantizar la igualdad de condiciones y oportunidades educativas para todos además de mejorar la calidad de la enseñanza en la ciudad.

Los resultados de estos programas estarán determinados por la forma de organización social y en la valoración y actuación de los diferentes participantes sociales, tanto las autoridades educativas, la vinculación de los padres de familia, los profesores, pero aún sobre todo la disposición al estudio por parte de los estudiantes de nivel bachillerato que en la medida de lo posible logren erradicar las problemáticas en su tipo, como el “analfabetismo funcional”, el cual coincidiendo con Ehringaus (1990), el *Analfabetismo funcional* "es la incapacidad de ciertos individuos de hacer frente a las exigencias de la vida diaria. El analfabeto funcional sería aquella persona que ante una información es incapaz de operativizarla en acciones consecuentes y, en este sentido, se diría que no posee la

habilidad de procesar dicha información de una forma esperada por la sociedad a la que pertenece”<sup>13</sup>.

El rezago académico, que se genera a través de la no acreditación de los cursos y asignaturas establecidas dentro del mapa curricular o plan de estudios institucional, el ausentismo y/o la deserción escolar, motivado por circunstancias y motivos diversos que obstaculizan e interrumpen el proceso formativo de los seres humanos, la falta de oportunidades educativas, debido a las limitantes de acceso educativo por las condiciones de las escuelas públicas de nivel escolar, o por la falta de recursos económicos que permitan acceder a los materiales necesarios para el estudio, escuelas lejanas a los domicilios de sujetos desfavorecidos, vinculación entre la escuela y sociedad, desvalorización social de la escuela, abuso de la discriminación y exclusión social y educativa a través de comportamientos por faltas de respeto, tolerancia y solidaridad social, cambió de la función social de la educación, los programas de estudio centralizados en el desarrollo de la técnica, olvidándose de la formación humanista, falta de una mejor distribución de los recursos económicos y materiales, por ello se hace necesario una organización educativa diferente, para dar respuesta a las necesidades y problemas de la población en materia educativa.

### **La situación escolar de la población juvenil en el Distrito Federal.**

El escenario real de los jóvenes que están fuera de la escuela en el Distrito Federal es verdaderamente alarmante.

Según el estudio realizado por la UNICEF en colaboración con el Gobierno del D.F.; en el año 2005, el Distrito Federal se registró un total de 740,280 jóvenes y adolescentes de 15 a 19 años de los cuales, un total de 237,201 no asistían ya a la escuela, lo que representó un 32% de jóvenes sin escuela. Esta proporción crece progresivamente con la edad y para los jóvenes de 19 años es el 48.9%.<sup>14</sup>

---

<sup>13</sup> Ehringus. **El analfabetismo funcional**. P. 5

<sup>14</sup> INEGI, II Censo de Población y Vivienda 2005. en **Las exclusiones de la educación básica y media superior en el D.F.** p.41.

Quienes más expuestos están a la exclusión, en términos generales, son:

- “Las jóvenes con al menos un hijo (86.4%),
- La población que habla lenguas indígenas (72.4%),
- La población femenina económicamente activa (72.3%) y
- Los adolescentes y jóvenes con algún tipo de discapacidad (51.9%)”<sup>15</sup>.

Es cierto que las mujeres asisten menos que los hombres, cuando se considera a la población en su conjunto. Los mayores porcentajes de exclusión de las jóvenes se dan entre la población con al menos un hijo y que habla alguna lengua indígena (93%).

En conjunto las delegaciones de Iztapalapa, Álvaro obregón y Gustavo A. Madero son las que tienen mayor participación de adolescentes y jóvenes en este grupo de edad 43.3%.

Otro dato importante es que delegaciones como Milpa Alta y Cuajimalpa e Iztapalapa y la Magdalena Contreras tienen los más altos índices de inasistencia de adolescencia y jóvenes, de 14 años a la educación secundaria, tanto en el año 2000 como en 2005”<sup>16</sup>.

El siguiente cuadro<sup>17</sup> muestra la población juvenil por grupo de edad que no asiste a la escuela reportado en el D.F según datos proporcionados por el Instituto Nacional de Estadística y Geografía.

Cuadro 1

<b>Población del grupo de edad 15-19 años en el D.F</b>					
Grupo de edad 15 a 19 años D.F		2000	2005	Diferencia 2000-2005	
		Total D.F	798,349	740,280	-58,069
	No asisten	238,338	237,201	-45,137	-19%
		<b>35.4%</b>	<b>32%</b>		

<sup>15</sup> UNICEF-GDF. **Las exclusiones de la educación básica y media superior en el D.F.** p. 42.

<sup>16</sup> Ídem. P.44.

<sup>17</sup> INEGI. II Censo General de Población y Vivienda. II Conteo de Población y Vivienda 2005.



Aunque las estadísticas de la SEP no incluyeron información acerca de los planteles del Instituto de Educación Media del Gobierno del Distrito Federal, a la fecha de la referencia, sin embargo en la medida en que la oferta pública del nivel medio superior aún no ha crecido considerablemente, se apreció la contribución de las preparatorias dependientes del Gobierno del D.F en la ampliación de oportunidades educativas para los jóvenes de 15 a 19 años.

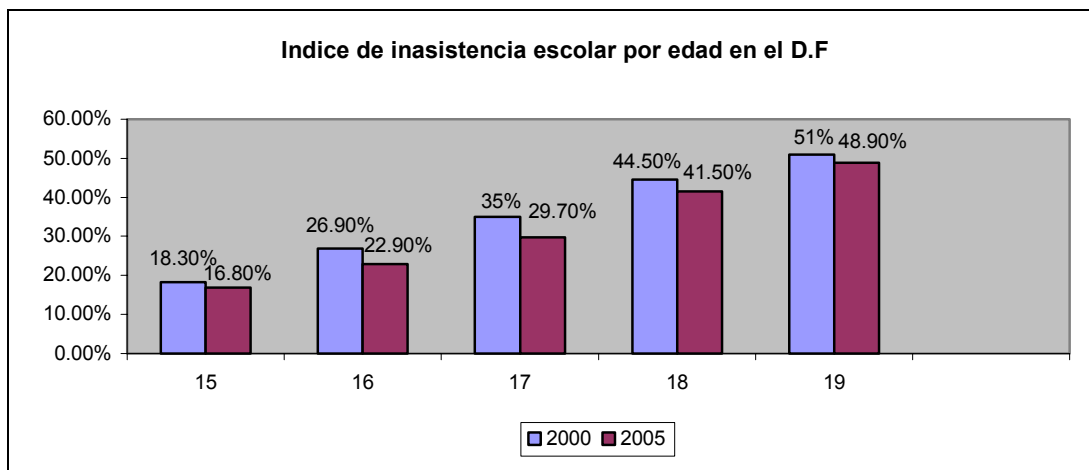
En este punto es pertinente destacar que, por la naturaleza de la actividad económica y por la intensa vida social y cultural, la Ciudad de México está llamada a convertirse en una auténtica ciudad educadora. En este contexto el reto en la Ciudad de México consiste en avanzar hacia la universalización de la enseñanza media superior y superior, que le permita contar con una población económicamente activa capacitada y lista para afrontar los retos de la vocación actual del Distrito Federal: el de una ciudad nodo en el contexto de la globalización; ciudades caracterizadas por contar con sectores productivos basados en tecnología de punta, una vasta red de servicios financieros y comerciales de alta calidad y servicios turísticos, artísticos, culturales, deportivos y recreativos de primer nivel. Para ello no solo requiere de inversión de capital, sino también de personal capacitado que le permita insertarse a plenitud en la sociedad del conocimiento.

No obstante lo anterior, el porcentaje de población fuera de la escuela sigue incrementándose con la edad según el siguiente gráfico<sup>18</sup>, a los 19 años hay casi 3 veces más jóvenes que no asisten a la escuela, frente a la población de 15 años.

---

<sup>18</sup> Ídem.

Gráfico 1



En los siguientes cuadros<sup>19</sup> se indican las cifras absolutas de jóvenes quienes no asistían a la escuela y la distribución del índice de inasistencia escolar entre las delegaciones. durante el año 2005.

Cuadro 2

<b>Jóvenes</b>	<b>Edad</b>
24,971	15 años
32,125	16 años
44,306	17 años
65,781	18 años
70,018	19 años

<sup>19</sup>Ídem.

Cuadro 3

<b>Comparación del índice de inasistencia de la población de 15 a 19 años, por delegación y género.</b>						
Distrito Federal y Delegaciones	Censo del año 2000			Censo del año 2005		
	<b>Total</b>	<b>Hombres</b>	<b>Mujeres</b>	<b>Total</b>	<b>Hombres</b>	<b>Mujeres</b>
DISTRITO FEDERAL	<b>35.3</b>	<b>34.4</b>	<b>36.2</b>	<b>32.0</b>	<b>31.6</b>	<b>32.4</b>
Milpa Alta	<b>42.9</b>	<b>43.6</b>	<b>42.2</b>	<b>37.6</b>	<b>38.1</b>	<b>37.1</b>
Cuajimalpa de Morelos	<b>42.8</b>	<b>37.7</b>	<b>47.1</b>	<b>38.6</b>	<b>34.9</b>	<b>41.8</b>
Iztapalapa	<b>40.5</b>	<b>40.9</b>	<b>40.0</b>	<b>37.2</b>	<b>37.7</b>	<b>36.7</b>
Magdalena Contreras	<b>40.0</b>	<b>38.3</b>	<b>41.6</b>	<b>36.4</b>	<b>35.4</b>	<b>37.4</b>
Álvaro Obregón	<b>39.4</b>	<b>37.6</b>	<b>41.1</b>	<b>34.6</b>	<b>33.4</b>	<b>35.8</b>
Tláhuac	<b>38.8</b>	<b>38.2</b>	<b>39.4</b>	<b>34.0</b>	<b>34.0</b>	<b>34.0</b>
Xochimilco	<b>35.9</b>	<b>35.7</b>	<b>36.1</b>	<b>32.8</b>	<b>33.2</b>	<b>32.4</b>
Gustavo A. Madero	34.9	<b>35.2</b>	34.7	31.7	<b>32.1</b>	31.3
Tlalpan	34.9	32.8	<b>37.0</b>	30.7	29.6	31.8
Miguel Hidalgo	32.9	26.3	<b>38.4</b>	27.2	23.7	30.4
Venustiano Carranza	32.6	32.4	32.7	30.7	30.5	30.9
Iztacalco	32.1	31.7	32.4	29.2	29.4	28.9
Cuauhtémoc	32.0	31.7	32.4	29.3	29.0	29.6
Azcapotzalco	29.8	29.6	29.9	25.3	25.5	25.2
Coyoacán	27.0	24.7	29.1	24.9	23.6	26.2
Benito Juárez	22.1	15.4	27.7	16.6	12.9	20.0

Observando que en el año 2000 Cuajimalpa, Milpa Alta, Magdalena Contreras e Iztapalapa muestran los mayores índices de inasistencia.

Se reitera desventaja escolar para las mujeres de nueva cuenta en Cuajimalpa, Magdalena Contreras y Álvaro Obregón, y para los hombres en Milpa Alta e Iztapalapa.

Los grupos de población identificados como especialmente vulnerables a la exclusión escolar fueron: la población femenina de 15 a 19 años con hijos. “Encontrando que el **86.4%** de las 33,780 adolescentes y jóvenes de 15 a 19 años con al menos un hijo, ya no asisten a la escuela. Si a esta condición añadimos la de ser hablante de lenguas indígena (**815**), la población crece al **93%**. Localizando su distribución delegacional en Gustavo A. Madero, Iztapalapa y Álvaro Obregón con mayor inasistencia escolar”<sup>20</sup>.

Continuando con los resultados de la investigación proporcionada por la UNICEF y el Gobierno del D.F.; en el siguiente cuadro comparativo<sup>21</sup> se observa la tasa bruta de escolarización en la enseñanza media superior.

Cuadro 4

Tasa de escolarización en la Educación Media Superior en México			
Grupo de edad 16-18 años			
<i>Ciclo escolar</i>	<i>Población de 16 a 18 años</i>	<i>Matricula en Educación Media Superior</i>	<i>Tasa de escolarización</i>
<b>REPUBLICA MEXICANA</b>			
2000-2001	6,350,337	2,955,783	46.5%
2001-2002	6,379,799	3,120,475	48.9%
2002-2003	6,404,581	3,296,272	51.5%
2003-2004	6,431,160	3,443,740	53.5%
Crecimiento relativo	1.2%	16.5%	7 puntos

<sup>20</sup> UNICEF-GDF. **Las exclusiones de la educación básica y media superior en el D.F.** p. 44

<sup>21</sup> CONAPO. Estadísticas de la Secretaría de Educación Pública 2000.

<b>DISTRITO FEDERAL</b>			
2000-2001	484,745	395,387	81.6%
2001-2002	477,650	410,282	85.9%
2002-2003	471,273	407,508	86.5%
2003-2004	465,955	395,607	84.9%
Crecimiento relativo	-3.9%	0.05%	3.3 puntos

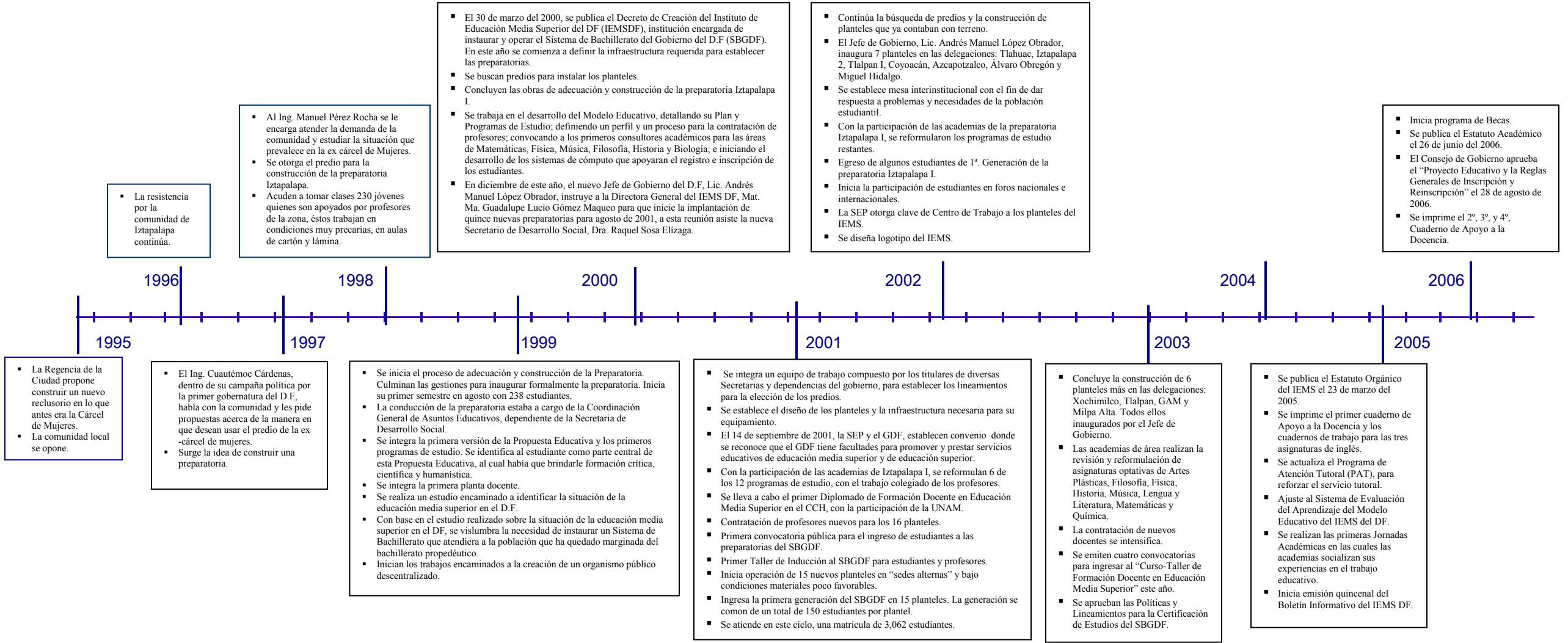
“El anterior muestra que mientras a nivel nacional se incrementó en 1.2% la población en el rango de edad de 16 a 18 años, hubo un crecimiento en la matrícula de la EMS que registró un aumento del 16.5% y una tasa de escolarización de 7 puntos porcentuales. Mientras que en el Distrito Federal, este grupo de edad se redujo y la matrícula se mantuvo prácticamente sin cambios. De tal forma que el crecimiento de la tasa de escolarización se atribuye a la disminución del grupo de edad y no al crecimiento de la oferta educativa”<sup>22</sup>.

Por otro lado, un problema importante es la transición entre el nivel medio (secundaria) y el nivel medio superior (bachillerato), ya que constituye un límite en la trayectoria escolar de muchos estudiantes, al hacer la siguiente pregunta ¿Cuántos alumnos que concluyeron la enseñanza secundaria lograron inscripción en alguna institución de EMS en el siguiente ciclo escolar inmediato?

Debido a las altas corrientes de migración que hay hacia la Ciudad de México desde los municipios conurbanos y desde otras entidades del país, no es fácil emitir un dato preciso y dar respuesta a esta pregunta. Un ejemplo de ello es, en el ciclo 2003- 2004, egresaron de las secundarias del Distrito Federal 138,643 alumnos en tanto que los alumnos de nuevo ingreso de la EMS en el siguiente ciclo sumaron 161,947 un 16.8% más de quienes habían concluido la secundaria en las escuelas del Distrito Federal.

---

<sup>22</sup> UNICEF-GDF. **Las exclusiones de la educación básica y media superior en el D.F.** p. 45



- La Regencia de la Ciudad propone construir un nuevo reclusorio en lo que antes era la Cárcel de Mujeres.
- La comunidad local se opone.

- La resistencia por la comunidad de Iztapalapa continúa.

- El Ing. Cuautémoc Cárdenas, dentro de su campaña política por la primer gubernatura del D.F., habla con la comunidad y les pide propuestas acerca de la manera en que desean usar el predio de la ex -cárcel de mujeres.
- Surge la idea de construir una preparatoria.

- Al Ing. Manuel Pérez Rocha se le encarga atender la demanda de la comunidad y estudiar la situación que prevalece en la ex cárcel de Mujeres.
- Se otorga el predio para la construcción de la preparatoria Iztapalapa.
- Acuden a tomar clases 230 jóvenes quienes son apoyados por profesores de la zona, éstos trabajan en condiciones muy precarias, en aulas de cartón y lámina.

- Se inicia el proceso de adecuación y construcción de la Preparatoria. Culminan las gestiones para inaugurar formalmente la preparatoria. Inicia su primer semestre en agosto con 238 estudiantes.
- La conducción de la preparatoria estaba a cargo de la Coordinación General de Asuntos Educativos, dependiente de la Secretaría de Desarrollo Social.
- Se integra la primera versión de la Propuesta Educativa y los primeros programas de estudio. Se identifica al estudiante como parte central de esta Propuesta Educativa, al cual había que brindarle formación crítica, científica y humanística.
- Se integra la primera planta docente.
- Se realiza un estudio encaminado a identificar la situación de la educación media superior en el D.F.
- Con base en el estudio realizado sobre la situación de la educación media superior en el DF, se vislumbra la necesidad de instaurar un Sistema de Bachillerato que atendiera a la población que ha quedado marginada del bachillerato propedéutico.
- Inician los trabajos encaminados a la creación de un organismo público descentralizado.

- El 30 de marzo del 2000, se publica el Decreto de Creación del Instituto de Educación Media Superior del DF (IEMSDF), institución encargada de instaurar y operar el Sistema de Bachillerato del Gobierno del D.F (SBGDF). En este año se comienza a definir la infraestructura requerida para establecer las preparatorias.
- Se buscan predios para instalar los planteles.
- Concluyen las obras de adecuación y construcción de la preparatoria Iztapalapa I.
- Se trabaja en el desarrollo del Modelo Educativo, detallando su Plan y Programas de Estudio; definiendo un perfil y un proceso para la contratación de profesores; convocando a los primeros consultores académicos para las áreas de Matemáticas, Física, Música, Filosofía, Historia y Biología; e iniciando el desarrollo de los sistemas de cómputo que apoyaran el registro e inscripción de los estudiantes.
- En diciembre de este año, el nuevo Jefe de Gobierno del D.F, Lic. Andrés Manuel López Obrador, instruye a la Directora General del IEMS DF, Mat. Ma. Guadalupe Lucio Gómez Maqueo para que inicie la implantación de quince nuevas preparatorias para agosto de 2001, a esta reunión asiste la nueva Secretario de Desarrollo Social, Dra. Raquel Sosa Elizaga.

- Se integra un equipo de trabajo compuesto por los titulares de diversas Secretarías y dependencias del gobierno, para establecer los lineamientos para la elección de los predios.
- Se establece el diseño de los planteles y la infraestructura necesaria para su equipamiento.
- El 14 de septiembre de 2001, la SEP y el GDF, establecen convenio donde se reconoce que el GDF tiene facultades para promover y prestar servicios educativos de educación media superior y de educación superior.
- Con la participación de las academias de Iztapalapa I, se reformulan 6 de los 12 programas de estudio, con el trabajo colegiado de los profesores.
- Se lleva a cabo el primer Diplomado de Formación Docente en Educación Media Superior en el CCH, con la participación de la UNAM.
- Contratación de profesores nuevos para los 16 planteles.
- Primera convocatoria pública para el ingreso de estudiantes a las preparatorias del SBGDF.
- Primer Taller de Inducción al SBGDF para estudiantes y profesores.
- Inicia operación de 15 nuevos planteles en "sedes alternas" y bajo condiciones materiales poco favorables.
- Ingresa la primera generación del SBGDF en 15 planteles. La generación se comon de un total de 150 estudiantes por plantel.
- Se atiende en este ciclo, una matrícula de 3,062 estudiantes.

- Continúa la búsqueda de predios y la construcción de planteles que ya contaban con terreno.
- El Jefe de Gobierno, Lic. Andrés Manuel López Obrador, inaugura 7 planteles en las delegaciones: Tlahuac, Iztapalapa 2, Tlalpan I, Coyoacán, Azcapotzalco, Álvaro Obregón y Miguel Hidalgo.
- Se establece mesa interinstitucional con el fin de dar respuesta a problemas y necesidades de la población estudiantil.
- Con la participación de las academias de la preparatoria Iztapalapa I, se reformularon los programas de estudio restantes.
- Egreso de algunos estudiantes de 1ª. Generación de la preparatoria Iztapalapa I.
- Inicia la participación de estudiantes en foros nacionales e internacionales.
- La SEP otorga clave de Centro de Trabajo a los planteles del IEMS.
- Se diseña logotipo del IEMS.

- Concluye la construcción de 6 planteles más en las delegaciones: Xochimilco, Tlalpan, GAM y Milpa Alta. Todos ellos inaugurados por el Jefe de Gobierno.
- Las academias de área realizan la revisión y reformulación de asignaturas optativas de Artes Plásticas, Filosofía, Física, Historia, Música, Lengua y Literatura, Matemáticas y Química.
- La contratación de nuevos docentes se intensifica.
- Se emiten cuatro convocatorias para ingresar al "Curso-Taller de Formación Docente en Educación Media Superior" este año.
- Se aprueban las Políticas y Lineamientos para la Certificación de Estudios del SBGDF.

- Se publica el Estatuto Orgánico del IEMS el 23 de marzo del 2005.
- Se imprime el primer cuaderno de Apoyo a la Docencia y los cuadernos de trabajo para las tres asignaturas de inglés.
- Se actualiza el Programa de Atención Tutorial (PAT), para reforzar el servicio tutorial.
- Ajuste al Sistema de Evaluación del Aprendizaje del Modelo Educativo del IEMS del DF.
- Se realizan las primeras Jornadas Académicas en las cuales las academias socializan sus experiencias en el trabajo educativo.
- Inicia emisión quincenal del Boletín Informativo del IEMS DF.

- Inicia programa de Becas.
- Se publica el Estatuto Académico el 26 de junio del 2006.
- El Consejo de Gobierno aprueba el "Proyecto Educativo y la Reglas Generales de Inscripción y Reinscripción" el 28 de agosto de 2006.
- Se imprime el 2º, 3º, y 4º, Cuaderno de Apoyo a la Docencia.

## **Antecedentes de un Modelo Educativo<sup>23</sup>**

---

<sup>23</sup> IEMS Sistema de Bachillerato del Gobierno del D.F. **Memoria: Origen de un proyecto educativo.** P. 8-13.

## El origen del Proyecto Educativo (1ª parte).

### Aciertos y contingencias en el Proyecto Iztapalapa 1 “Cárcel no, prepa sí”

Los pioneros:

Los personajes más importantes hablan de su experiencia de ser pioneros en este proyecto.

El Ing. Manuel Pérez Rocha actualmente miembro del Consejo de Gobierno del IEMS (GDF) comparte sus anécdotas, desde su posición de entonces como Coordinador de Asuntos Educativos en el Gobierno del D.F en 1998, fue el primer encargado de atender la situación que se suscitó con los colonos de la ex cárcel de mujeres, pues “en la Administración del entonces Jefe del departamento del Distrito Federal, Oscar Espinoza Villarreal había intentado convertir el inmueble que tenía ya 15 años abandonado como una cárcel de mediana seguridad, a lo que los vecinos se inconformaron rotundamente, con los argumentos de que ya no querían que su delegación fuera una zona de cárceles y basureros, en lugar de eso querían un Preparatoria”<sup>24</sup>

La gente se había organizado y ya contaban con aulas de de lámina de cartón, bancas (de una iglesia) y profesores que se incorporaron generosamente, eran 300 estudiantes y 30 profesores.

El plan de estudios

Operando bajo el plan de estudios de bachillerato de la Secretaría de Educación Pública, la gente pensó que sería más sencillo el reconocimiento y validez oficial de los estudios, para ese momento ya había estudiantes que supuestamente estaban en el tercer semestre.

---

<sup>24</sup> Íbidem. P. 29



Con la simpatía que representaba a los colonos la figura de Cuautémoc Cárdenas, en el D.F les permitió tener confianza para aceptar la propuesta de que el Gobierno tenía ya facultades para poner en marcha proyectos educativos propios y que sus estudios podrían ser reconocidos.

Entonces se elaboro el proyecto de preparatoria con el documento que se llamó Preparatoria Iztapalapa I, el cual se compartió con los padres de familia y se puso en marcha.

A la luz de las consideraciones de la estructuración de un Proyecto Educativo que hiciera posible la educación formal de nivel bachillerato para alcanzar las metas propuestas, habría que considerar a los actores que lo constituirían (principalmente los estudiantes como figura central de aprendizaje), los fines que procurarían (el desarrollo de un perfil de egreso del bachillerato que contemplara el desarrollo de programas de estudio que permitiera la vinculación de los aprendizajes en las líneas formativas científica, crítica y humanística con la realidad de la problemática social circunscrita en el contexto de la juventud de Iztapalapa).

Por lo que no se considera relevante el aspecto deportivo porque el plan de estudios de la preparatoria supone que el estudiante tiene que entregarse 40 horas a la semana para trabajar en sus estudios. Ocho horas diarias durante cinco días.

Por otro lado, la lógica de una flexibilidad metodológica y construcción permanente del proyecto educativo donde era necesario involucrar a los docentes en procesos de una reformulación de su práctica docente y didáctica que permitiera, transitar de la experiencia tradicional a otra innovadora, invitando a generar y reflexionar sobre sus estrategias de enseñanza y evaluación dirigidas a la atención diferenciada de las formas de aprender de los estudiantes. Considerando espacios académicos más allá de las clases, como sería la asesoría académica, y el brindar seguimiento y acompañamiento tutorial).

La validación de los estudios y la evaluación del aprendizaje

Sin embargo una de las principales dificultades a las que se enfrentó este proyecto educativo en sus inicios fue las condiciones para dar seriedad y validez a los estudios pues, con la puesta en marcha de clases extramuros por iniciativa de profesores voluntarios y colonos, era el momento de hablar sobre la validez de los estudios de quienes ya habían iniciado sus estudios en las instalaciones de la ex cárcel en condiciones precarias, es en este momento cuando se plantea como necesario realizar evaluaciones tanto a estudiantes como a profesores [...] “así si los estudiantes tenían conocimientos de tercer semestre se les reconocería y avanzarían sus estudios, lo mismo con los profesores, si tenían la formación adecuada para impartir los cursos se incorporarían como profesores”<sup>25</sup>.

“La primera generación de estudiantes, cuando estaba en sexto semestre todavía no se tenía en claro como iban a egresar, sobre todo porque no hay calificaciones. Sin embargo, se sabía que los muchachos tenían que salir con un número, sobre todo por las exigencias de otras instituciones, y aunque ya existía la Universidad de la Ciudad de México, aún no se tenía referencias si tendría el pase automático para estudiantes de este Sistema de Bachillerato”<sup>26</sup>

La evaluación provocó enfrentamientos y ambientes tensos entre las autoridades, estudiantes, padres de familia y profesores, pues los resultados hablaron por sí mismos, los conocimientos de los estudiantes eran muy pobres, y todos tendrían que reingresar al primer semestre y por su parte los profesores sólo uno cumplió con el “perfil”

La evaluación de los aprendizajes involucra mucho más aspectos, entre ellas sus funciones sociales, cuando se evalúa al estudiante no solo se buscan los méritos, si hizo esfuerzo o no; sino además debe dar evidencia de si aprendió o no aprendió, ayudarlo y hacer un lado si merece medallitas o estrellitas (conductismo).

## Fundamento del Proyecto Educativo

---

<sup>25</sup> Ibidem, pág. 30.

<sup>26</sup> Ibidem. P.85

El proyecto educativo como tal, se ha visto muy golpeado por distintos sectores de la sociedad, sobre todo de los medios de comunicación quienes ponían en duda la calidad y reconocimiento de validez de los estudios que se otorgarían a la población de este nivel.

Lo que implicó también cuestionamientos sobre las bases teóricas del Proyecto Educativo, el cual fue sustentado a partir de las nuevas corrientes críticas pedagógicas norteamericanas, con un enfoque liberal, en la cual tiene como idea central que la educación sirva para forma al individuo, al ser humano y darle una cultura, valores dentro de su contexto, diferenciándolo del resto de los Sistemas industrializados y corporativizados que caracteriza a los liberales del siglo XIX.

Parte de una crítica que hace al modelo tradicional de enseñanza, o “*Sistema Industrializado*” donde la base del conocimiento estaba fundado en el enciclopedismo de la época, y se tiene la concepción de que el profesor es el único poseedor y expositor de información y del conocimiento, frente a grupos amplios y reduciendo el proceso educativo a resultados paupérrimos”<sup>27</sup>.

Este nuevo modelo ofrece una educación diferente que le permita desarrollar al estudiante su capacidad de toma de conciencia.

“Se debe partir de la convicción de que la educación es esencialmente un proceso humano, un proceso entre seres humanos y con un profundo sentido humano, el reto es rehumanizar ese proceso que significa establecer relaciones interpersonales claras, frecuentes, intensas y directas pero esto no se puede dar cuando el maestro tiene que atender a 50 estudiantes y no vuelve a tener contacto con ellos hasta la siguiente clase”<sup>28</sup>.

Es una invitación a romper con los métodos verticales de exposición de los profesores, donde el docente es el único que posee los conocimientos y hace ver al estudiante como una persona que ignora. En lugar de establecer relaciones dialógicas y

---

<sup>27</sup> Ing. Pérez Rocha, .Op cit. P. 33

<sup>28</sup> Ídem. P. 34

reconocer al estudiante como un actor conciente del proceso educativo y promover un pensamiento crítico y autónomo.

#### Atención personalizada

La disposición de los profesores a enseñar, supera la transmisión de los contenidos y temáticas utilitaristas, que relegan la reflexión, dando lugar a una atención personalizada y no masificada, utilizando los medios e instalaciones adecuadas para brindar una educación de calidad y diferenciada.

La ubicación de los planteles:

Por lo que “una de las políticas que orientó este esfuerzo y que fue planteada cuando entró López Obrador es la de darle preferencia a los sectores que han estado marginados de los servicios educativos; no son instituciones para pobres, son instituciones que buscan compensar de alguna manera las diferencias injustas que se han dado en la atención de los servicios educativos”<sup>29</sup>.

Aspecto de que se cuidó en la estructura arquitectónica de los planteles para que no entraran en contradicción con los sistemas de vida de los lugares en donde se ubican (zona de alta marginación), contando con los recursos y materiales importantes para ofrecer un servicio educativo digno.

Conservando desde el proyecto Iztapalapa I priorizar en las necesidades educativas de los estudiantes, y no en lo que el sector empresarial requiere como mano de obra calificada o el desarrollo de subempleos.

“Los estudiantes no pueden ser vistos como meros instrumentos para el desarrollo nacional o para el crecimiento de la economía, tienen que ser vistos como personas que tienen necesidades educativas, culturales, psicológicas y afectivas muy complejas y que la educación es el servicio orientado a satisfacer estas necesidades”<sup>30</sup>.

---

<sup>29</sup> Ibidem. P.37.

<sup>30</sup> Ibidem, p. 39

## Construyendo más escuelas

Se tuvo que hacer un procedimiento complicado para la búsqueda de terrenos que asignara el Gobierno del D.F al Instituto de Educación Media Superior, ya que era una institución descentralizada.

“La circunstancia se complicó en algunas preparatorias, pues no en todas había los terrenos adecuados, y en algunos casos no había ni siquiera el uso de suelo permitido para este fin, por ejemplo en la zona alta del Ajusco, en donde se tiene la preparatoria Francisco J. Múgica o en Milpa Alta, en Santa Ana Tlacotenco resultó que nunca se había considerado que alguien fuera a poner algo más que una secundaria y entonces no había las condiciones para el permiso de uso de suelo”<sup>31</sup>.

No se construyeron preparatorias en las Delegaciones de Benito Juárez, Venustiano Carranza y en Cuauhtémoc, aunque la oferta educativa es muy grande. La base fue que las preparatorias no tuvieran una oferta educativa pública a tres kilómetros de distancia. Al final no fue exactamente una preparatoria por delegación como se había previsto.

La infraestructura de las escuelas preparatorias rebasa absolutamente las escuelas privadas de la Cd. de México por el nivel de equipamientos profesional, físico, material y de recursos pedagógicos con que se cuentan. Esto se vio reflejado en el nivel de la demanda existente.

En Miguel Hidalgo, en Legaria se suscitó que en el predio que ocupa actualmente la preparatoria, antes fue ocupado por sacerdotes jesuitas que tenían un centro comunitario, un centro cultural, un deportivo, sin embargo pasados los años tuvieron muchos problemas por una asociación delictiva que se apoderó de estos espacios, lo que hizo que se marchasen a otro lugar.

---

<sup>31</sup> IEMS GDF. *El Proyecto Iztapalapa*. P. 42

Este antecedente generó cierto escepticismo en la comunidad para creer en el proyecto, pero hoy en día se ha disminuido el riesgo para los estudiantes y para toda su comunidad.

En otros lugares como Cuauhtepac se tuvo problemas con el terreno, ya que el terreno estaba sobre relleno sanitario, lo cual hubo que hacer unos pilotes de 30 metros de profundidad y vigilar que el terreno se sostuviera.

### Características de la población estudiantil

La decisión de colocar a la Mtra. Guadalupe Lucio Maqueo al frente de la Dirección General del IEMS, permitió crear programas acordes a las características y necesidades demandadas por los jóvenes preparatorianos de la capital mexicana, en “situación de riesgo”<sup>32</sup>, demostrando que el déficit fundamental que presentaban éstos no era de inteligencia, ni de creatividad, ni de capacidad; sino de atención y afecto.

“Los jóvenes están abandonados o conviven con familias desintegradas que sufren de violencia, que tienen una gran cantidad de problemas; entre los cuales destacan, los económicos y no encuentran un espacio en donde alguien los escuche, los atienda y puedan resolver las dudas que tienen, consecuentemente la capacidad de desarrollar el aprendizaje sobre la base de la atención individual es infinitamente superior en este Sistema”<sup>33</sup>.

Hoy en día se tienen una gran cantidad de deficiencias en la educación del país, que a veces se pierde la noción de que se hizo mal, y es que a propósito de competir por los empleos, se ha querido poner énfasis en el conocimiento técnico y la verdad es que el conocimiento ni siquiera es técnico, *“es instrumental probado por teorías pedagógicas, particularmente en el constructivismo, porque no le permite a los estudiantes vincular los conocimientos con nada que tenga que ver con la vida real y por lo tanto aparece el conocimiento totalmente fragmentado, aislado sin ninguna relación con un tema,”*<sup>34</sup>

---

<sup>32</sup> Entiéndase por *situación de riesgo*, aquellos factores internos o externos al sujeto que lo colocan en condiciones de vulnerabilidad para provocar la obstaculización de su desempeño académico.

<sup>33</sup> Dra. Raquel Sosa E. Op. Cit. Pág. 50

<sup>34</sup> Dra. Raquel Sosa E. Fundamento del modelo educativo “Teoría del Constructivismo” pág. 51

Bajo la perspectiva de este modelo pedagógico, de lo que se trata es justamente de que los estudiantes tengan una perspectiva que tenga que ver con el mundo que ellos están viviendo y desde luego, en donde el hecho de adquirir conocimientos tenga sentido en función de su proyecto de vida y el desarrollo de su comunidad.

#### Características e historia de los docentes en el SBGDF

Una de las fortalezas más grandes con las que cuenta el Modelo Educativo es su planta académica, pues aún cuando no se cuenta con el reconocimiento formal y un “perfil docente.” todos los actores involucrados directamente con las actividades de enseñanza son profesionales que se distinguen entre ellos por sus especialidades disciplinares, pero a todos ellos los mueve una vocación de brindar y compartir con las generaciones de cada una de las preparatorias del Gobierno del D.F sus conocimientos teórico- prácticos que ayuden a su formación integral: científica, humanística y crítica.

Cabe aclarar que se ha llevado un proceso de aproximadamente siete años para poder tener un acercamiento de las características que debe cumplir la planta académica, aunada a que dentro de los principales requisitos fue, contar mínimamente con la acreditación de estudios a nivel licenciatura y forzosamente en la asignatura a impartir, además de que laboralmente no habría sido reconocida la figura de “docente” por el tipo de contratación que se reduciría a prestador de servicios profesionales, sin derechos de antigüedad laboral, de formación y actualización entre otras limitaciones.

En su origen los profesores de la 1ª generación: Iztapalapa 2000 llegaron para cursar el primer taller de inducción al Modelo, coincidiendo “por primera vez matemáticos, literatos, filósofos y físicos, buena parte de ellos hoy son coordinadores de otros planteles”<sup>35</sup>.

---

<sup>35</sup> IEMS GDF. **El Proyecto Iztapalapa**. P.63

Ese primer grupo de profesores fue el que participó en larguissimas e interminables discusiones sobre el Proyecto, todas las discusiones eran interdisciplinarias; realmente fue un trabajo cercano, dedicado, comprometido y lleno de discusiones al infinito.

Fueron momentos complicados para tomar la decisión de despojarse de todo un bagaje y quehacer docente basado en experiencias de otras instituciones, para entrar a un mundo nuevo en donde no había calificaciones numéricas, donde la evaluación empezaba a concebirse realmente como un proceso; “donde el examen” no era considerado como el “instrumento sancionador”, sino como instrumento que diagnóstica”<sup>36</sup>.

El examen como instrumento *sancionador* & diagnóstico, considerado el primero como determinante único reflejo del desconocimiento sobre algún tema o contenido tratado previamente en clase, contra la concepción de *diagnóstico* que permite tener información sobre los detalles que se dificultaron en el proceso de aprendizaje, identificando entre los avances y estancamientos del conocimiento.

Sin embargo, “si esto implicó a los maestros trabajo de asimilación, interiorización y llevarlo a la práctica, irremediamente en mayor magnitud a los estudiantes entenderlo”<sup>37</sup>

Otro grupo de profesores con ideas innovadoras sobre la enseñanza, permitiendo el trabajo horizontal con los estudiantes.

Sin embargo, “no todos eran profesores, no habían terminado la carrera y pensaban en el modelo tradicional, en sus inicios no solo fue necesario el diálogo con estudiantes, sino también con los profesores pues algunos tenían claridad de las pretensiones del modelo educativo, sobre todo aquellos que venían de prepas populares o de la UNAM, a diferencia de los que venían del Poli o de otras escuelas, no lo tenían muy claro pues llegaban y se ponían a dictar mientras los alumnos se callaban y no decían nada”<sup>38</sup>.

---

<sup>36</sup> Op. Cit. P. 63

<sup>37</sup> Ibidem. P. 64

<sup>38</sup> Idem. P.76



Además de que lo que inicialmente se convirtió en un servicio social y solidario, pronto cobraría sus estragos, “tras un año de estar organizados, los maestros no percibieron ningún sueldo y empezaron a irse”

Otros que pretendían ser contratados cuando se regularizara todo por las autoridades, no cumplían con el perfil y solo quedaron tres profesores contemplados dentro de la planta docente, abriendo una convocatoria en la cual como requisitos se solicitaba experiencia mínima de dos años, título y formación pedagógica.

Algunos otros compañeros se reubicaron en las áreas administrativas.

Los primeros obstáculos en las organizaciones colegiadas, lo que en un principio parecía una “luna de miel”, más tarde se fue complicando, pues las asambleas que empezaban a las dos de la tarde y terminaban a las ocho de la noche y donde todo mundo participaba, pasando seis meses la emoción pasó.

La participación de los docentes implicaba todos los ámbitos, desde lo administrativo, hasta la parte académica, formatos de evaluación, contenidos que trabajarían en academia, la bibliografía, los programas etc.

El proyecto no daba calificaciones es entonces cuando se dan los primeros choques junto con el asunto de las tutorías.

Pues se sabía que dar clases, trabajo en aula, pero no se sabía que hacer en la tutoría.

No había un reglamento, no se sabía que hacer cuando había peleas entre estudiantes, los problemas de drogas entre estudiantes, los conflictos entre maestros, y entre maestros y estudiantes.

De modo que apegándose a lo que sería un perfil ideal del docente – tutor de este Sistema de Bachillerato del Gobierno del DF se pretendía que contase con algunas de las siguientes características:

Utilizará una metodología asistencial y personalizada, en la cual la clase pasará a un segundo término y la tutoría se volviere el eje rector del proceso formativo de los sujetos adolescentes. Esto es a partir de las dudas que se trataran en los espacios de asesoría académica, se convertirían en los detonadores de aprendizaje y temas concretos para ser desarrollados en las clases.

El docente – tutor se transformará en un ser más humanitario y social, rompiendo obstáculos de comunicación y sociabilización que impone la escuela tradicional, logrando un acercamiento entre sujetos, posibilitando mejores relaciones y por supuesto mejores formas de aprendizaje para ambos. Debido a que el profesor y estudiante tendrían otros espacios de trabajo además de la clase, y el profesor contaría con más tiempo de estancia en la escuela, habría la posibilidad de tener canales de comunicación más directos y en ambiente de confianza basado en el respeto mutuo.

El papel histórico del “Ser docente”, vincular la vocación (el gusto por compartir el conocimiento) y la actualización en materia didáctica a partir de la autorreflexión y autocrítica.

La experiencia profesional en su rama disciplinar, el contar con una formación profesional especializada en el campo de la cátedra a impartir, garantizaría un alto porcentaje de la calidad de la enseñanza por el dominio de los contenidos a transmitir.

La experiencia en prácticas docentes previas, de preferencia dos años como mínimo requisito y preferentemente en instituciones del nivel medio superior, posibilitaba certificar el porcentaje complementario para cubrir con el buen desempeño académico.

Formación pedagógica, contar con conocimientos específicos del ámbito pedagógico como, la importancia de los elementos didácticos como: la planeación, el diseño y elaboración de materiales, el diseño de reactivos de evaluación etc. avalarían su eficiente desempeño en los espacios académicos del IEMS.

Capacidad de apertura y disposición para el trabajo cooperativo y colaborativo con colegas de su misma disciplina, se convertiría en una oportunidad para establecer intercambios y retroalimentaciones a través de críticas constructivas para mejorar su práctica educativa, además de generar propuestas colectivas.

Ser participativo, creativo y propositivo, como cualidad humana para desempeñar y desarrollar acciones con otros seres humanos en proceso formativo.

Tratando de dar respuesta a las características actuales de los docentes- tutores del Sistema de Bachillerato, de acuerdo a su formación profesional y pedagógico-didáctica previa y vigente que los distingue de otros docentes y de otros bachilleratos.

Y que tiene que ver con:

- El sendero hacia la profesionalización del docente- tutor de este Sistema,
- La consolidación de un perfil ideal del docente tutor del Sistema de Bachillerato del Gobierno del Distrito Federal a través de su Instituto de Educación Media Superior.

No encontrando palabras más sabias y apropiadas que permitan describir este perfil deseado, las emanan de boca de la Dra. Raquel Sosa Elízaga.

*“Un profesor que no está aprendiendo todo el tiempo, no sólo permite que se mueran sus propias neuronas sino que, no permite que crezcan las neuronas de los estudiantes”.*

*“Los profesores, hombre y mujeres, tienen que seguir estudiando y quien tiene una licenciatura debe hacer su maestría y quien tiene una maestría hacer un doctorado”<sup>39</sup>.*

---

<sup>39</sup> Dra. Raquel Sosa Elízaga. **El Proyecto Iztapalapa** p. 54

## El Proyecto Educativo: (2ª. Parte)

### Fundamento académico

Como ya se viene exponiendo el Sistema de Bachillerato del Gobierno del Distrito Federal, se crea a partir de una demanda social manifiesta en los últimos tiempos entre la población escolar entre 15 y 18 años que al no tener acceso al Sistema de Bachillerato que ofrece tanto la Universidad Nacional Autónoma de México como el Instituto Politécnico Nacional como instancias educativas públicas a nivel medio superior.

El Gobierno del D.F ofrece una alternativa en la construcción de espacios educativos que permitieran cubrir en gran medida la demanda estudiantil de este nivel con equidad y calidad.

Sin embargo, no hay que olvidar que independientemente de la Institución que brinde un servicio educativo, debe coincidente con su misión educativa.<sup>40</sup>

A continuación el siguiente cuadro expone las distintas misiones de Instituciones de educación media superior que intervienen en la definición de un perfil de egreso del estudiante.

---

<sup>40</sup> José Eduardo Robles Uribe. **El bachillerato mexicano más allá de las diferencias** p.25.

Cuadro No. 6

<b>Institución</b>	<b>Misión</b>
CCH - UNAM	Que sus alumnos al egresar, sean sujetos y actores de su propia formación y de la cultura de su medio, capaces de obtener, jerarquizar y validar información, utilizando instrumentos clásicos y tecnologías actuales, y resolver con ella problemas nuevos. Sujetos poseedores de: conocimientos sistemáticos y puestos al día en las principales áreas del saber; actitudes propias del conocimiento, de una conciencia creciente de cómo aprenden, de relaciones interdisciplinarias en el abordaje de sus estudios, y de una capacitación general para aplicar sus conocimientos y formas de pensar y de proceder, a la solución de problemas prácticos. Con ello tendrán las bases para cursar con éxito sus estudios superiores y ejercer una actitud permanente de formación autónoma.
ENP- UNAM	Educar hombres y mujeres que mediante una formación integral, adquiera una pluralidad de ideas, la comprensión de los conocimientos necesarios para acceder con éxito a estudios superiores, así como una mentalidad analítica, dinámica y crítica que les permita ser conscientes de su realidad y comprometidos con la sociedad. Además, tener la capacidad de adquirir constantemente nuevos conocimientos, destrezas y habilidades para enfrentarse a los retos de la vida de manera positiva y responsable.
SEP	Reforzar la maduración de los distintos procesos iniciados y desarrollados en la educación básica, así como proporcionar nuevos y variados conocimientos, competencias, destrezas y habilidades útiles para seguir aprendiendo a lo largo de la vida, y necesarias para la incorporación responsable y productiva a la vida ciudadana y a entornos laborales altamente competitivos y cambiantes, derivados de la globalización de los mercados y de los rápidos avances de la ciencia y la tecnología.
IPN	Contribuir al desarrollo económico, social y político de la nación a través de la formación integral de profesionales en los niveles medio superior, superior y de posgrado.
Colegio de Bachilleres	Formar ciudadanos con un proyecto de vida basado en competencias académicas y laborales y una vocación profesional definida, con alta autoestima y compromiso consigo mismos, su familia y sociedad, mediante procesos educativos eficientes que con libertad y calidad, propicien su inventiva, comprensión, creatividad y crítica; y con hábitos de trabajo y principios éticos que normen su conducta para su incorporación productiva a la sociedad y a la educación superior.

Las Instituciones anteriores al igual que el Proyecto Educativo del IEMS coinciden en formar a sujetos de éxito, a través de proporcionar conocimientos, habilidades útiles para tener un mejor desempeño en su formación universitaria y si no fuese el caso para proveer de elementos que le permitan tener condiciones para una vida digna.

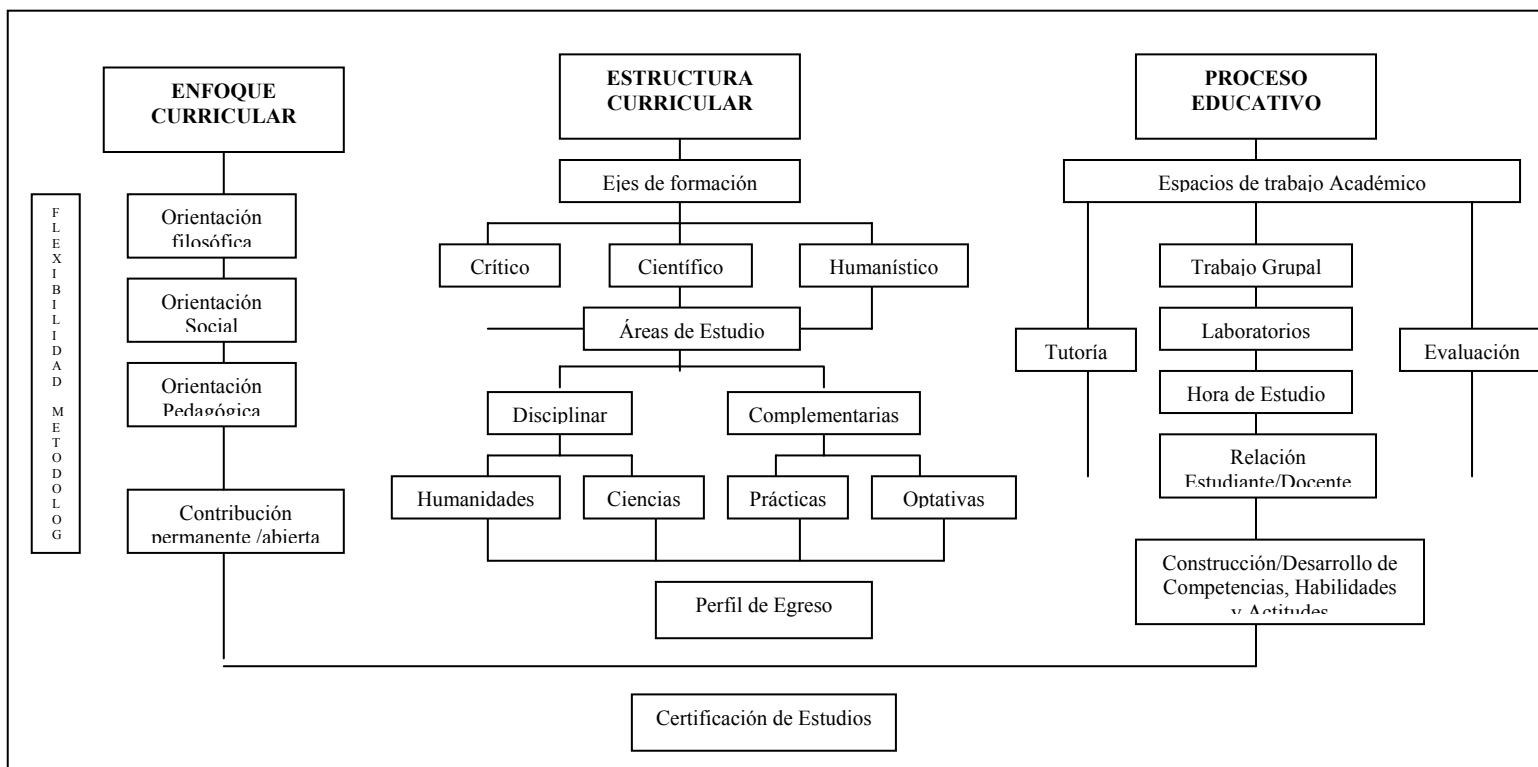
Las características específicas que tienen el Modelo Educativo del IEMS además de lo propedéutico, es promover una formación integral del estudiante matizando en líneas de formación científica, humanística y crítica, fomenta el compromiso personal y social y el desarrollo de competencias significativas que le permitan superar los retos de la vida personal y académica.

El Proyecto educativo del Sistema de Bachillerato del Gobierno del D.F esta edificado en tres elementos sustantivos:

- Enfoque curricular
- Estructura curricular
- Proceso educativo

Que en su conjunto propician la formación de los estudiantes de cara a un perfil de egreso formulado por la Institución y a la certificación de los estudios.

Cuadro No. 7



En su *orientación filosófica* brinda la posibilidad de “vivir y convivir”<sup>41</sup> y una oportunidad para construir un mundo en mejores condiciones que el actual, lo cual implica observar lo que otros hacen, escuchar, conversar, dialogar y discutir con ellos, para intercambiar experiencias y al mismo tiempo fortalecer su identidad y construir alternativas de participación, inclusión, convivencia y transformación.

La educación debe favorecer la formación de un ser humano capaz de construir un sentido para su vida y dispuesto a compartirlo con los demás; consciente de que la vida conlleva un imperativo de autorrealización que comparten los otros miembros de su sociedad.

También debe contribuir a la formación de un hombre capaz de participar como miembro de una comunidad dispuesto a aceptar disensos y comprometido en construir consensos encaminados al bien común, lo que requiere capacidad para aprender y enseñar a otros, comprensión de la diversidad social y cultural; sensibilidad ante los valores que guían la vida de los demás y empatía para saber convivir con éstos.

La educación ha de estar orientada a promover la responsabilidad del sujeto sobre sí mismo, sobre los otros que comparten su entorno y propiciar que estos mismos sujetos constituyan nuevas formas de relación e integración para intervenir en su realidad inmediata.

En la *orientación social*, el vivir y convivir juntos en un escenario de desigualdad y fragmentación de las esferas sociales, económicas, culturales y políticas es el reto del presente. La condición humana de una sociedad se valora por la calidad de vida de sus miembros más débiles y no por el nivel de desarrollo tecnológico, cultural, científico y social de una pequeña minoría de sujetos de esa misma sociedad.

Para el Proyecto Educativo, sugiere que los sujetos, ante la complejidad del mundo, deban protagonizar procesos de construcción de distintos escenarios de orden local, regional, nacional y universal que den cuenta de las dimensiones sociales, culturales, económicas, ecológicas, históricas y políticas que configuran el movimiento de la realidad.

---

<sup>41</sup> Jacques Delors. **La educación encierra un tesoro**. P. 103.

El papel social de la educación es propiciar la reinserción del sujeto en lo social y lo colectivo mediante la diversificación de la esfera de las opciones.

El derecho a la educación ha de sugerir que los sujetos no solo tienen derecho a vivir, sino a hacerlo en sociedad. La educación ha de colaborar en la construcción de un sujeto social y trascender la espiral dinámica del individualismo, caracterizado por un sujeto replegado sobre sí mismo.

La educación tiene que brindar a los sujetos las condiciones, los espacios y los saberes necesarios para el ejercicio activo de su papel como miembros de una comunidad, dentro del espacio escolar y más allá de sus límites.

Finalmente en su *orientación pedagógica* las acciones educativas que promueve el Proyecto Educativo están cimentadas en un eje de *flexibilidad* cuyos criterios permiten el desarrollo de diversos procesos; propician la participación de los actores involucrados y a partir de la experiencia generada por éstos, se reconocen las alternativas posibles para recrear y reorientar dichos procesos.

Enmarcado en dos criterios de flexibilidad:

- 1º Al ser un Modelo para un bachillerato propedéutico, el currículo propiciará en los sujetos el desarrollo de una cultura general, así como una diversidad de saberes, competencias y valores que les permita continuar su trayectoria en el nivel superior o bien desarrollar proyectos básicos que coadyuven en la solución de problemáticas de su comunidad.
- 2º Confiere que los actores que intervienen en los procesos educativos desarrollen experiencias educativas que les brinden los elementos suficientes para interpretar y recrear el currículo, con el fin de que el Plan y los Programas de Estudio se articulen con las exigencias de la escuela.

Las diversas corrientes pedagógicas y sus teorías de aprendizaje se inscriben en distintos momentos históricos que responden a realidades sociales específicas, por ello para éste Proyecto, los procesos históricos adquieren relevancia en la medida que surge de lo cotidiano, ya que la realidad es una construcción social y cultural que parte del presente de los individuos y las colectividades.



Lo que hace a este Proyecto Educativo innovador es que cuenta con la posibilidad de desarrollarse permanentemente pues el conjunto de principios, esquemas y condiciones de organización, sus espacios en constante resignificación.

Desde los criterios de flexibilidad en distintos contextos: social, político, económico, cultural y ecológico donde se circunscribe este Modelo, no es un lugar en donde el sentido de las cosas, de las relaciones y los procesos estén dados de antemano y de una vez y para siempre. Lo cierto es que los elementos que componen el contexto, están en constante movimiento y relacionados unos con otros de forma diferida.

**Estructura Curricular:**

La propuesta curricular incorpora en su estructura tres ejes de formación: crítico, científico y humanístico que orientan el desarrollo de diversas competencias, actitudes y valores reflejados en la organización interna del Plan de Estudios y de cada disciplina en particular.

Por su parte el papel de la enseñanza y los encargados de enseñar (docentes-tutores) se conciben desde una perspectiva en donde cada uno se convierte en un sujeto que reflexiona sobre su práctica cotidiana y no en un agente anónimo que aplica un conjunto de técnicas para transmitir los conocimientos de un programa de estudios en el espacio del aula.

Lo anterior revela que reflexionar sobre la práctica como ejercicio continuo del acto de enseñar, implica para el docente analizar la forma en que concibe su disciplina, su quehacer pedagógico y principalmente, el aprendizaje desarrollado por el estudiante.

Por eso para el Proyecto Educativo la acción tutorial implica brindar atención al estudiante con un carácter personalizado<sup>42</sup>, es proporcionarle acompañamiento, que se le dedica durante su trayectoria escolar y que ha de realizarse bajo los principios de confianza, respeto, responsabilidad, comprensión y cuidado.

---

<sup>42</sup> IEMS. GDF. **Proyecto educativo**. P. 39

La atención personalizada implica considerar aquellos aspectos del estudiante que influyen en su aprendizaje, como en la escuela de procedencia y el desempeño que tuvo, la regularidad en su asistencia a los espacios de trabajo académico, la comunidad de la que proviene, las características generales de su familia, si es que manifiesta interés particular por el aprendizaje o si cuenta con un empleo. Además de otros aspectos como la opinión que tiene sobre sí mismo, el estudio, la escuela y el futuro, entre otros tópicos.

### **Perfil del estudiante**

A diferencia de otros sistemas de bachillerato que fundamentan la preparación de los jóvenes para que ingresen a los estudios superiores, dotándolos con una cultura “enciclopédica” y memorística, basada únicamente en la repetición de conocimientos de forma factual el Proyecto Educativo del IEMS fomenta la permanente reflexión y cuestionamiento de los conocimientos, promueve un planteamiento de “aprender a aprender”.

La finalidad que se busca en el perfil del Bachillerato es dotar a los jóvenes con una “formación sólida e integral para enfrentar los retos y situaciones que hacen a su vida presente y futura, transformando, en un primer momento, su entorno inmediato, de forma colectiva o individual, a través de la participación en proyectos de mejora a su comunidad como promotor comunitario, de acuerdo al campo de estudio que haya seleccionado.

En su ideal formativo el estudiante deberá dar cuenta de características desarrolladas como su capacidad para aprender por sí mismo, para analizar y comprender su contexto, actitud reflexiva, crítica y responsable que le brinda la autonomía para desenvolverse en situaciones problemáticas.

Generar las competencias para participar como miembro de su comunidad, dominar estrategias de búsqueda y procesamiento de información, habilidades, y actitudes para el trabajo, desarrollo de habilidades intelectuales enriquecer sus conocimientos necesarios para continuar su educación.

Donde el respeto, tolerancia, honestidad y solidaridad son el mecanismo para construir un nuevo tipo de relaciones enriquecedoras.

Para lograr este perfil del Bachillerato las áreas de estudio se agrupan en dos grandes ámbitos para propiciar la formación:

*El disciplinar* conformado por las áreas de estudio de humanidades y ciencias los cuales pretenden que los estudiantes resignifiquen la importancia del ser humano, de sus concepciones y sus manifestaciones, así como su trascendencia en el tiempo y el espacio. También con el área científica se busca como propósito central que los estudiantes se acerquen gradualmente a los métodos y principios de la ciencia para desarrollar el razonamiento lógico, a través de un trabajo ordenado y sistemático.

*Y el complementario* conformado por asignaturas prácticas y optativas, las cuales orientan al desarrollo de competencias para el aprendizaje y la comunicación.

Las asignaturas optativas trascienden las áreas de formación *disciplinar* ya que los estudiantes movilizan y aplican las competencias que han logrado desarrollar, dentro de los cuales se configuran campos formativos de salud, educación, medio ambiente, organización, cooperativismo, entre otros.

Dichos campos permiten al estudiante analizar y comprender su entorno inmediato para intervenir si es su gusto y transformarlo, además de poder perfilar su formación hacia una de las áreas de estudio para su ingreso a la educación superior.

De modo que, “Las comunidades desarrollan rápidamente una confianza en las escuelas, como un centro de integración, de incorporación a la vida comunitaria, como un centro que tiene actividades culturales, que plantea cosas importantes, interesantes y que incorpora diferentes aspectos de la vida y que al mismo tiempo es muy respetuoso con la vida de las comunidades”<sup>43</sup>.

---

<sup>43</sup> Raquel Sosa E. Ibidem. p. 52

Así durante el primer año o ciclo escolar (1º. y 2º. semestre) los estudiantes se sitúan en el desarrollo de competencias básicas para el aprendizaje, se trata de que los estudiantes aprendan a leer bien y comprendan la lectura que hacen, desarrolla habilidades de búsqueda de información, razonamiento lógico-matemático y una adecuada expresión oral y escrita.

En el segundo ciclo (3er. y 4º. semestre) considerando las competencias básicas para el aprendizaje ya desarrolladas, los programas se orientan a la identificación de procesos históricos, el desarrollo del pensamiento crítico y la elaboración de nociones más complejas de métodos científicos y matemáticos, realizan diversos tipos de investigación, identifican elementos formales de una obra plástica, interpreta textos en inglés, y desarrolla argumentos sobre situaciones relacionadas con la cotidianidad.

El último año (5º y 6º. Semestre) la orientación de los programas es hacia al desarrollo de saberes prácticos, organizados en función de un conjunto de campos formativos para la intervención social. En este sentido se busca que se organicen por grupos de asignaturas optativas interdisciplinarias y transdisciplinarias que configuren la base de competencias de acuerdo a alguna orientación que implique la intervención social, sea salud, nutrición, medio ambiente, empleo, educación sanitaria, alfabetización, vialidad, comunicación, educación para adultos, entre otros.

La participación de los estudiantes en los campos de formación los prepara con un conjunto de habilidades, conocimientos, valores y destrezas a fin de que continúen sus estudios en el nivel superior e igualmente impulsen acciones que contribuyan a la atención de diversas problemáticas y retos que enfrenta su comunidad, con el propósito de fortalecer la convivencia y la cohesión social.

### **Proceso Educativo**

Los espacios para el desarrollo del trabajo académico, aquí son fundamentales, tanto para el docente- tutor como para el estudiante son co-responsables del proceso educativo.

El docente- tutor es llamado así porque cumple una doble función, como docente de proveer de todos los conocimientos disciplinares y desarrollo de habilidades y actitudes que formaran al estudiante, del diseño de estrategias de enseñanza- aprendizaje diferenciadas según las necesidades y /o dificultades académicas de los estudiantes a su cargo, comunicar continuamente y retroalimentar sobre sus avances o retrocesos en el aprendizaje a través de los tres momentos de la evaluación.

Por otro lado como tutor, tiene la responsabilidad de brindar asesorías académicas sobre los aspectos que se dificulten o complementen en aras de mejorar su desempeño escolar en la asignatura que imparte cada profesor, también brinda seguimiento y acompañamiento a un grupo más pequeño de estudiantes que además de ser sus alumnos de asignatura, asisten con regularidad para ser informados sobre su situación académica en el resto de las asignaturas, la realización de actividades que refuercen sus hábitos de estudio y estrategias de aprendizaje, así como la identificación de factores externos e internos que ponen en riesgo para la continuidad y permanencia de los estudiantes en la escuela.

De modo que la labor del Docente no se reduce al cumplimiento de horas clase, pues esta contemplado como profesor de tiempo completo, y cuenta con distribución de tiempos para otorgar asesorías académicas y seguimiento y acompañamiento, además de reuniones periódicas con el grupo de pares y en colegio para elaborar desde la planeación semestral, hasta compartir e intercambiar experiencias generadas en el desarrollo de su programa, estrategias de enseñanza- aprendizaje, evaluación e intervenciones concretas con los estudiantes- tutorados.

Es aquí, donde la tutoría y la evaluación tienen un papel relevante en la perspectiva del Modelo Educativo.

### **La tutoría**

Es una actividad permanente e intrínseca a la labor del docente – tutor, de atención a la diversidad de necesidades de los estudiantes y a la evaluación de los aprendizajes.

*“Con la tutoría se busca atender a las necesidades y expectativas de formación académica de los estudiantes desde su ingreso hasta su egreso del bachillerato”<sup>44</sup>.*

La tutoría tiene dos dimensiones: La asesoría académica y el seguimiento y acompañamiento.

*La Asesoría Académica* es un espacio donde los estudiantes asisten permanentemente para la solución de los diversos problemas académicos de la asignatura que se les presentan, la asistencia es obligatoria, durante los primeros semestres cumple funciones de reforzamiento de la motivación de los estudiantes, orientaciones pedagógicas para que estudien de manera más efectiva, iniciar trabajos especiales para la solución de problemas y resolver dudas, entre las más importantes.

El profesor lleva un registro del proceso de aprendizaje que realice el estudiante, mismo que le ofrecerá elementos para evaluar progresivamente como va desarrollando el estudiante las diferentes habilidades y construyendo conocimientos de la asignatura.

Lo anterior permite hacer un comparativo del desempeño escolar en diferentes espacios como la clase, laboratorio, horas de estudio y admite efectuar ajustes a la planeación personal del docente.

*En el seguimiento y acompañamiento* el docente – tutor tiene a su cargo 15 estudiantes que son sus tutorados, además de preferentemente ser sus estudiantes de asignatura.

El seguimiento y acompañamiento tiene un carácter diferenciado, donde se busca identificar la diversidad de necesidades y situaciones particulares de los estudiantes durante su trayecto por el bachillerato, con el fin de prevenir posibles situaciones de abandono escolar.

---

<sup>44</sup> IEMS. Proyecto Educativo. P. 17

En el seguimiento el docente – tutor tiene acceso a consultar la información socioeconómica del estudiante, su historial académico, su registro de asistencia en las asignaturas inscritas o reinscritas y los registros sobre su desempeño académico en las asignaturas, para complementarla con las entrevistas periódicas que tiene con cada uno de sus tutorados.

El docente- tutor lleva un registro de regular de asistencia y de las acciones compensatorias realizadas con el grupo de tutorados ya sea de manera personal o grupal, donde identifica factores de riesgo que pueden interferir en la permanencia escolar: ya sea por inasistencia/ abandono, deserción y/o rezago escolar.

Tiene la libertad de citar a padres de familia para comunicar o indagar sobre las causas que entorpecen el desempeño de los tutorados-estudiantes.

A través de acompañamiento aplica diversas estrategias que le apoyen en el reconocimiento de necesidades de aprendizaje, así como las deficiencias en sus hábitos para estudiar y organizar su estudio.

Se cuenta con un Programa de Atención Tutorial que da cuenta del desarrollo integral de los estudiantes mediante la identificación seguimiento de diversos factores que ponen en riesgo la estabilidad y permanencia dentro de la escuela.

La relación estudiante- docente- tutor es fundamental ya que advierte una responsabilidad social, debido a que lo que se pone en juego es la posibilidad que tienen ambos de construir, no solo aprendizajes significativos, sino también las condiciones concretas para estructurar una identidad personal.

### **La Evaluación del aprendizaje**

Tiene como función básica apoyar el proceso educativo, es un elemento esencial en la retroalimentación del proceso de aprendizaje, da cuenta de lo que el estudiante sabe o ignora. Este tipo de evaluación es de gran utilidad para que los docentes revisen la eficacia de su trabajo y busquen mejores estrategias de enseñanza, con esta

evaluación el Instituto también obtiene valiosa información para evaluar el Plan de Estudios, los programas, los métodos y desempeño de docentes.

La evaluación esta dividida en tres momentos: diagnóstica, formativa y compendiada.

*La diagnóstica* brinda información sobre los conocimientos, habilidades y actitudes previas que han desarrollado los estudiantes hasta el inicio de cada ciclo, en función de los saberes que deben desarrollar en las asignaturas que cursan.

*La formativa* es un elemento estrechamente ligado al proceso de enseñanza – aprendizaje, su propósito es que el docente- tutor brinde seguimiento puntual al desarrollo de competencias de los estudiantes.

Se exige que se ponga especial atención en el proceso de aprendizaje del estudiante para que identifique que aprendizajes se le complican más, que obstáculos se les presentan, cuales estrategias propician mejores resultados y en qué espacios de trabajo se desenvuelve mejor.

*La compendiada* tiene un carácter diagnóstico al final del semestre sobre los procesos de enseñanza- aprendizaje. Su propósito es recopilar la información obtenida durante la evaluación formativa, a través de la cual se realiza un análisis y se emite una valoración que revela si el estudiante ha desarrollado o no los aprendizajes necesarios para proseguir con las asignaturas subsecuentes.

Si bien los Sistemas de Evaluación han representado todo un proceso complejo para determinar a través de un número o una letra, el nivel de conocimientos y habilidades adquiridos durante cierto periodo, esto ha condicionado a que los estudiantes sean los que constantemente soliciten ese número que representa la aprobación o reprobación de un curso o asignatura.

Por lo tanto, el hablar de un Sistema de Evaluación que implique hablar del proceso de aprendizaje, es decir de las implicaciones que han contribuido a adquirir o no conocimientos a tener logros o atrasos académicos, a mencionar todos aquellos indicios que permiten observar la determinación de cubrir o no un curso o asignatura,



es bastante complicado al momento de explicar para los docentes y mucho más para llevarla a cabo con los instrumentos que históricamente han significado la traducción sencilla de decir “sabe o no sabe”.

Pues ha sido el examen, el único recurso reconocido para designar un valor en la acreditación a los estudiantes.

Es indudable que exista una complejidad de la evaluación cualitativa para entenderla y para aplicarla, pero también es verdad que en este Modelo Educativo, ha permitido un cambio de paradigma en todos los ámbitos para valorar el proceso de aprendizaje de los estudiantes.

## **La figura del Personal de Apoyo a la Docencia en Metodología Educativa y su intervención en el desarrollo de programas institucionales del IEMS.**

Antecedentes:

Durante el 2003, el IEMS realiza algunos cambios dentro de su estructura interna, y lo que anteriormente era la Dirección de Planeación y Evaluación, se convierte en la Dirección Académica, descentralizando funciones de planeación, evaluación y docencia en tres subdirecciones a su cargo.

De solo unos cuantos pedagogos con los que contaba en ese entonces el Instituto, se observa la necesidad de ampliar la oferta de estos profesionales para contribuir a fortalecer la parte académica del Proyecto Educativo, pues las autoridades en los tres años anteriores y desde su creación se preocuparon y ocuparon por las condiciones físicas de las escuelas.

Es en septiembre de este mismo año, cuando a través de una invitación laboral se incorpora un equipo de trabajo de 8 a 10 personas, que conformarían lo que llamarían el Personal de Apoyo Pedagógico, y más tarde Personal de Apoyo a la Docencia en Metodología Educativa (PADME), la meta era formar un equipo de 16 profesionales de la Pedagogía que serían colocados en cada uno de los planteles distribuidos en las delegaciones del D.F

La misión principal del equipo era promover procesos académicos, a través de que los profesores de las distintas academias establecieran reuniones periódicas por lo menos una vez por semana para intercambiar puntos de vista de los procesos de enseñanza- aprendizaje, discutieran y reflexionarán sobre la pertinencia y claridad de los programas, compraran los resultados de sus prácticas como tutores y retroalimentarán sobre la evaluación de los aprendizajes de sus estudiantes.

Sin embargo, la introducción del PADME en los planteles estuvo rodeada de una serie de juicios a priori, ya que algunos de los profesores consideraban que su formación profesional en la disciplina que impartían era suficiente para las

necesidades del Instituto y de los estudiantes, por lo que el o la pedagoga en planteles salía sobrando, además de que muchos de ellos considerando sus años de experiencia en otras instituciones educativas desde el nivel básico hasta el superior y su diplomado que habían asistido para incorporarse a este modelo educativo era bastante para determinar el perfil de docente y garantizar sus capacidades para este Sistema de Bachillerato. No estarían dispuestos a estar con un pedagogo que les dijera que hacer y como hacer las cosas.

## **Funciones del Personal de Apoyo a la Docencia en Metodología Educativa**

### Objetivo General

El personal de Seguimiento a la Docencia tendrá como objetivo general proporcionar apoyo pedagógico, seguimiento y acompañamiento a los docentes de todos los planteles del Sistema de Bachillerato del Gobierno del Distrito Federal, realizando acciones de intervención pedagógica, a través, de la recopilación, sistematización y análisis de información que se genere en los procesos de enseñanza y aprendizaje, coadyuvando en la organización y operación de programas de formación, actualización y evaluación docente.

Funciones a realizar por el Personal de Seguimiento a la Docencia:

- Recuperar la experiencia generada en la acción tutorial de los maestros de todas las áreas que permita retro alimentar su labor en el manejo de la propuesta curricular y su relación con cada disciplina.

El proceso de recuperación de las experiencias docentes en torno a su acción tutorial, se realizó a través de la incorporación de la pedagoga en sus espacios de reflexión colegiada, como fueron las reuniones de academia, que incluso en algunos grupos de profesores no se habían llevado a cabo.

- Generar propuestas de asesoría, acompañamiento y seguimiento de la acción tutorial del docente y por academias.

De las acciones realizadas por algunos profesores, basados en la investigación de otras experiencias sobre tutoría, incluso sobre las improvisaciones atinadas, se recopilaron y se documentaron, además de brindarle un apoyo metodológico en la sistematización de dichas experiencias.

- Proponer en colaboración con los profesores y las áreas de apoyo académico del Instituto estrategias que contribuyan a mejorar su desempeño en el empleo de estrategias de enseñanza personalizada y estrategias de aprendizaje.

Al cabo del primer año de incorporados los pedagogos a los planteles, se dio la tarea de proponer la sistematización y documentación de experiencias didácticas exitosas que habían contribuido hasta ese momento en fomentar los aprendizajes de los estudiantes.

Es cuando se procede a brindar el apoyo por parte de la pedagoga para, explicar los elementos que componen una estrategia de enseñanza – aprendizaje y lo cual permitió a los profesores producir cuatro tomos documentados y editados por el IEMS, para fortalecer su experiencia didáctica.

- Diseñar y organizar la aplicación de instrumentos que permitan sistematizar el diagnóstico que realizan los docentes sobre el avance en los objetivos de aprendizaje, así como en el desarrollo de habilidades y competencias que presentan los estudiantes en el proceso de construcción de conocimiento.

Inicialmente los profesores de este Sistema, contaban con iniciativas para formalizar las evaluaciones de conocimientos previos de los estudiantes que se integraban a las aulas y que por la forma de ingreso, implicaba desconocimiento para los profesores el saber con que conocimientos y habilidades reales contaban los estudiantes, ya que por su carácter incluyente los estudiantes ingresan por sorteo y no por examen de admisión como en el resto de las Instituciones Públicas de Educación Media Superior.

Al respecto la pedagoga apoyó en la integración de estas reflexiones y necesidades de los docentes por formular un instrumento que valorara las capacidades iniciales de los estudiantes, a través de la elaboración de una evaluación diagnóstica.

- Promover la integración de los conocimientos y saberes dirigidos al desarrollo de habilidades cognitivas de los estudiantes, a través de una labor interdisciplinaria entre las academias del plantel.

En su momento las experiencias y reflexiones en torno a los programas de estudio de cada una de las asignaturas que formaban el mapa curricular del bachillerato, implicó incorporar las nuevas perspectivas en materia de competencias (conocimientos, habilidades y actitudes) debía contribuir al perfil de éste estudiante, por lo que se pudo participar en el fortalecimiento de abrir nuevos horizontes de trabajo colegiado, al resto de las áreas disciplinares, entrelazando las áreas de conocimiento que permitieran al estudiante tener una postura holística e integradora para la solución de problemas de su entorno social.

Así el trabajo de los Consejos Académicos, permitió además del intercambio de información sobre los problemas que aquejan a los estudiantes, también el conocer los objetivos de aprendizaje por ciclo que reunía a los profesores para desarrollar estrategias compartidas de enseñanza aprendizaje, a través del desarrollo de proyectos comunes para ser desarrollados por los estudiantes y que permitían integrar sus saberes y la acreditación de dos asignaturas.

- Elaborar junto con los docentes,. estrategias compensatorias para los estudiantes de nuevo ingreso.

Uno de los aspectos observados por los profesores pioneros del Modelo Educativo, era la diversidad de carencias que aquejaba a sus grupos de estudiantes, haciendo de ello grupos totalmente heterogéneos e implicando un trabajo de actividades para compensar sus lagunas de conocimiento.

Para ello, el apoyo pedagógico aportó sugerencias concretas de acciones a realizar por aquellas áreas disciplinares más demandadas, como las de Matemáticas y lengua y literatura, donde se generaron cursos propedéuticos para compensar desfases en el inicio del programa de la asignatura.

- Coadyuvar en la elaboración, organización y operación de los programas que el Instituto de Educación Media Superior (IEMS) desarrolle para la formación, actualización y evaluación docente.

Simultáneamente, a la actividad en los planteles el apoyo pedagógico se convirtió en un agente mediador para desarrollar diversas estrategias que a su vez compensaran la formación y actualización de los docentes, que si bien todos contaban con un perfil de dominio sobre la disciplina en la cual impartían clase, no todos contaban con la experiencia docente y mucho menos con conocimientos pedagógicos y didácticos básicos para su quehacer cotidiano.

Además de generar mecanismos de evaluación docente, que permitan brindar elementos a mejorar la práctica académica a través de comentarios de los estudiantes y de una auto-reflexión y crítica a su quehacer cotidiano.

- Elaborar informes sobre el desarrollo de sus actividades en el plantel que le sean requeridos por las autoridades del IEMS.
- Proporcionar información general y/o particular del desarrollo académico del plantel cuando ésta le sea requerida por las autoridades del Instituto.

El equipo de apoyo pedagógico, elaboró informes semanales que daban cuenta del desarrollo escolar en el plantel, que favorecían o interferían con el desempeño de las funciones académicas.

- Promover y participar en las actividades académicas que sean promovidas por las autoridades del IEMS.

Como parte de la estrategia institucional para fortalecer la formación y actualización de los profesores del Sistema, se implementaron acciones a través

de las Jornadas Académicas, donde se participó en coordinación de un consultor del área disciplinar en la realización de actividades que enriquecieran la reflexión y socialización colegiada para desarrollar los programas de estudio.

- Desempeñar labores de docencia de acuerdo a la propuesta educativa del SBGDF, cuando las autoridades del Instituto así lo determinen.

Una de las carencias que ha tenido el Sistema de Bachillerato ha sido la consolidación de su planta académica, así es que se ha tenido que recurrir al apoyo pedagógico para cubrir el programa de estudios de la asignatura de Planeación y Organización del estudio I y II perteneciente al primer año de preparatoria.

- Desarrollar otras actividades que le encomienden las autoridades del Instituto.

Se ha participado en actividades para el Gobierno del Distrito Federal como lo fue la entrega de vales por útiles escolares en primarias y secundarias del Distrito Federal y en el programa de ciudad limpia.

Algunos de los resultados esperados del Personal de Apoyo a la Docencia en Metodología Educativa (PADME) se enuncian en el siguiente cuadro.

Cuadro No. 8

- Programas e informes de las actividades semestrales.
- Programas e informes del seguimiento y acompañamiento a la labor docente.
- Programas de la acción tutorial: taller de formación docente en tutoría, materiales de actividades de apoyo por ciclo para realizar en el seguimiento y acompañamiento.
- Informes sobre la operación y seguimiento de los programas de formación y actualización docente.
- Diagnósticos de operación de los planes y programas de estudios.
- Proyectos de investigación docente.
- Proyectos estratégicos para el fortalecimiento de las actividades académicas que se realicen en las academias de área.
- Proyectos de intervención pedagógica para el fortalecimiento de estrategias de enseñanza. Recopilación de estrategias considerando recomendaciones pedagógicas para su publicación.
- Proyectos de evaluación de los aprendizajes.

### **Fortalecer los ejes principales de la propuesta curricular**

Una reflexión profunda y autocrítica del desarrollo y operación de la propuesta educativa innovadora del Sistema de Bachillerato del Gobierno del Distrito Federal, implica por un lado, reconocer las características y elementos que han dispuesto a fortalecer a la misma, entre otras se pueden señalar:

El interés, compromiso, responsabilidad y disposición, que de forma generalizada han mantenido todos los actores; así como el desarrollo de la infraestructura (planteles) necesaria para el adecuado desarrollo de las actividades educativas.

La conformación y organización de la estructura técnica, administrativa y académica, acorde con los requerimientos de los procesos que se van generando.

El contar con el presupuesto financiero suficiente, para la adecuada operación del Sistema.

El poseer una propuesta curricular innovadora, que contiene en su base estructural, los elementos y características que en la actualidad se comienzan a



plantear en los foros educativos internacionales, como medidas para mejorar los sistemas de enseñanza de este nivel educativo.

Los elementos y características anteriores han contribuido al desarrollo de una primera etapa del proyecto educativo, que ha permitido hasta este momento, lograr cierto grado de organización en el trabajo académico y en el desarrollo curricular.

Por otro lado, la reflexión y autocrítica sobre la operación y desarrollo del modelo educativo del Sistema, también implica el reconocimiento de los factores y elementos que en diferentes dimensiones, han dificultado, el trabajo académico y funcional para el cumplimiento del objetivo fundamental de la institución: satisfacer las necesidades educativas de la población de la Ciudad de México que demanda este servicio, con criterios de equidad, pertinencia y calidad. En el siguiente cuadro se señalan algunas de las carencias o aspectos a redimensionar o reorientar que se han detectado.

Cuadro No. 9

- Unificación conceptual y operativa para la elaboración de la planeación académica, ya que existe desconocimientos de los elementos mínimos para elaborar la planeación semestral por la generalidad de los profesores.
- El empleo sistemático de instrumentos pertinentes y oportunos para la evaluación diagnóstica, se tienen conocimientos parciales para diseñar reactivos de evaluación que permitan la oportuna y confiabilidad de información sobre saberes previos de los estudiantes.
- Elaboración de un modelo de evaluación acorde a los planteamientos educativos del Sistema; hay un sólido conocimiento sobre sistemas de evaluación cuantitativa pero carencias en las formas de evaluación cualitativa, instrumentos y formas de registro.
- Unificación conceptual y de operación de los objetivos de aprendizaje; de acuerdo a la experiencia docente en otras instituciones, se han desarrollado programas de estudio en función del desarrollo de contenidos y no así en términos de competencias.
- Unificación de la estructura y organización de los programas de estudio, existe disparidad en la estructura de los programas de asignatura teniendo algunos el diseño por contenidos temáticos y otros por objetivos, algunos donde sus objetivos promueven conocimientos aislados y otros que requieren una transversalidad en el desarrollo de habilidades.  
Falta de criterio de congruencia entre el número de objetivos de aprendizaje marcados en los programas de estudio y los tiempos para la conclusión adecuada.
- Elaboración de un Modelo de Atención Tutorial que unifique las prácticas que se han desarrollado y que derive en el plan de acción tutorial, para orientar esta práctica, la confusión cotidiana entre la asesoría académica y el seguimiento y acompañamiento, además de la indefinición de objetivos claros por ciclo a desarrollar por el estudiante en su tránsito por el bachillerato.
- Elaboración de un programa de formación docente y disciplinar continuo y permanente, que tienda a la profesionalización de la actividad, de acuerdo al modelo educativo. La falta de reconocimiento del Prestador de Servicios profesionales en su actividad de docente, impide la oportunidad de brindarle una actualización y formación institucional que sea aliciente para su aplicación y mejora continua en su función formativa.
- Precisión operativa y organizacional del proceso de certificación, la incongruencia de un sistema de evaluación cualitativa a través de registros sobre los logros y dificultades durante el proceso que desarrolla cada estudiante y la necesidad de traducir en una calificación (numérica) para poder contar con su equivalente de un promedio que le permita competir y aspirar a una educación superior.
- Seguimiento y apoyo de la actividad docente. La necesidad de enriquecer la práctica del tipo de docente que requiere el IEMS y que vincula la propia socialización e intercambio de experiencias entre los grupos de pares y colegios de profesores.
- Acciones, dispositivos y procesos que recuperen las experiencias, inquietudes, propuestas y diferencias de los sujetos protagonistas del proceso de enseñanza aprendizaje. La diferencia marcada de un modelo innovador que permite el permanente registro de acciones realizadas y que constituyen la vida académica de los planteles.

La innovación en el ámbito educativo, no es tarea fácil, ya que deben de concurrir un número significativo de situaciones en un momento determinado, para que se logre el consenso necesario que permita poner en marcha una nueva experiencia educativa. En el caso del Sistema de Bachillerato del Gobierno del Distrito Federal, se ha superado esta etapa inicial, situación que ha permitido crear la superficie ideal, para comenzar a trabajar en los procesos que conduzcan a la Institución, a fortalecer y consolidar su modelo educativo.

Dos son los indicadores que manifiestan la necesidad de redimensionar, reorganizar, reorientar y direccionar algunos aspectos sustantivos en las funciones de los actores, en la organización del trabajo académico, en la estructura curricular y en la prospectiva general del Sistema:

- El porcentaje promedio del número de objetivos cubiertos; y
- El número de egresados por generación.

Para el modelo educativo del Sistema, la base sustantiva que refleja el resultado del trabajo en los procesos de enseñanza aprendizaje, es el porcentaje de objetivos cubiertos de las diferentes asignaturas que se imparten. Este indicador permite observar en cierto grado la eficacia y efectividad de los principales elementos de la propuesta curricular (plan y programas de estudios) y de los procesos que implican su operación. El número de egresados representa la concreción de los diferentes procesos que atraviesan y hacen al modelo educativo, es decir existe una correspondencia directa entre los planteamientos del modelo y las prácticas y procesos educativos, para lograr que el mayor número de estudiantes cumplan con el perfil de egreso y certifique sus estudios.

Ninguna institución de educación pública puede auto-complacerse a plenitud, de los resultados que obtiene ya que existe la obligación normativa y moral de rendir cuentas a la sociedad que las financia y se beneficia de ellas. En este tenor, debe ser motivo de reflexión y autocrítica profunda los resultados que se han obtenido en el Sistema, para que la correspondiente toma de decisiones se realice con certidumbre y responsabilidad.

### **Etapa de fortalecimiento y consolidación del Modelo Educativo**

Una de las características principales del modelo educativo del Sistema, es que estructuralmente es abierto, dando oportunidad a que se mantengan siempre vigentes sus elementos sustantivos y en este sentido, la propuesta curricular es uno de los elementos principales que deberá de ser analizado y evaluado a la luz del rendimiento que ha ofrecido hasta el momento, con relación a los indicadores antes mencionados.

El desarrollo y consolidación de la propuesta curricular es una tarea que compete directamente a todos los actores involucrados en el proceso de formación de los estudiantes. Congregar y articular estas voces en espacios y ámbitos específicos implica mirar desde diversos puntos de vista la propuesta curricular, los métodos y acciones para acercarse a ella, recrearla y retroalimentarla. En suma, el fortalecimiento conlleva a construir diversas estrategias de atención, a través de la participación, los esfuerzos, los recursos, las experiencias, los saberes y los conocimientos de cada uno de los sujetos implicados, bajo un esquema general que marque objetivos claros que orienten de manera articulada, coherente y continua las actividades.

## Programas Institucionales

Con el fin de brindar una respuesta institucional, académica, incluyente y oportuna, que dé cuenta de los resultados derivados de los procesos educativos llevados a cabo en los 16 planteles del SBGDF a lo largo de más de dos años de trabajo, y que han derivado en el fortalecimiento del Modelo Educativo o que, por el contrario, demandan una rápida reorientación, es que el Instituto de Educación Media Superior, a través de la Dirección de Planeación y Evaluación ha establecido distintos programas de trabajo institucional, que tienen como propósito atender los principales ámbitos, procesos y acciones que componen, los programas de estudio, la práctica docente, incluyendo el trabajo colegiado e interdisciplinario, los procesos de enseñanza y aprendizaje, la evaluación, así como los distintos mecanismos de gestión académica.

La puesta en marcha de cada uno de estos programas tiene como finalidad, articular en diversos campos de acción, con propósitos, objetivos, actividades, espacios y tiempos específicos, la labor y experiencia de distintos actores, a fin de fortalecer, resignificar y retroalimentar los distintos ámbitos del Modelo Educativo, así como los procesos educativos que se llevan a cabo en los planteles del SBGDF y con ello, mejorar los resultados hasta ahora obtenidos.

Por esta razón, estos programas están elaborados para que en ellos participen activamente los coordinadores de los planteles y las academias de área, quienes son, en primera instancia, corresponsables, con cada uno de los estudiantes, para que estos últimos desarrollen, durante el bachillerato, un sólida formación académica basada en la construcción de conocimientos, habilidades, destrezas y valores que les permitan, no sólo acceder al nivel superior, sino que también les sean útiles el resto de su vida.

Al coordinador le corresponde promover y difundir entre las academias los objetivos que persiguen cada uno de los programas de trabajo presentados por la Dirección de Planeación y Evaluación, dar seguimiento a las actividades y discusiones que lleven a cabo los profesores, estar al tanto de los avances y

resultados de cada programa, así como facilitar la integración y apoyo que brinde en el desarrollo de los programas el personal adscrito a la Dirección de Planeación y Evaluación.

Las academias de área participarán en el desarrollo de los programas a través de la reflexión, problematización, discusión y elaboración de propuestas, de carácter exclusivamente académico, cuyo consenso den como resultado el fortalecimiento o reorientación de aquellos aspectos del trabajo académico, de acuerdo a los propósitos señalados en cada programa y que en su conjunto, posibiliten una mejor atención a los estudiantes.

Asimismo, en el desarrollo de los programas de trabajo estarán participando estrechamente con las academias el personal de seguimiento a la docencia en metodología educativa, así como el personal de apoyo disciplinar adscritos a la Dirección de Planeación y Evaluación.

El personal de seguimiento a la docencia brindará apoyo pedagógico, seguimiento y acompañamiento a los docentes de todas las academias en el desarrollo de cada uno de los programas de trabajo. Lo anterior implica participar en las reuniones de las academias y coadyuvar con los docentes en la construcción de estrategias pedagógicas que favorezca los procesos de enseñanza, el trabajo con los objetivos de aprendizaje, la actividad tutorial, la evaluación, entre otras.

El personal de apoyo disciplinar apoyará en el desarrollo de los programas, brindando seguimiento y acompañamiento a las academias a través de la recuperación, retroalimentación e intercambio de experiencias generadas por los docentes durante el desarrollo de los contenidos de los programas de estudio. De lo anterior se desprende que el consultor propondrá a las academias distintos marcos metodológicos y estrategias de enseñanza, acordes con el modelo educativo, que permitan a los docentes recrear su propia práctica educativa.

A la Dirección de Planeación y Evaluación le corresponde, a través de a las subdirecciones de Docencia, Evaluación y Diseño Curricular, coordinar el

desarrollo, operación y seguimiento de los programas de trabajo en todos los planteles del SBGDF, así como atender a las necesidades y propuestas, producto del trabajo académico de las academias, que se deriven del desarrollo de estos programas.

### **Desarrollo de los Programas Institucionales**

#### 1. Programa: Revisión del plan y programas de estudio.

Este programa tiene como propósito que las academias se reúnan por lo menos una vez a la semana para que los docentes reflexionen sobre su propia práctica, discutan las estrategias que han implementado, problematicen sobre los saberes, habilidades y destrezas que quieren que los estudiantes desarrollen en cada una de las asignaturas, viertan sus opiniones sobre los contenidos de los programas de estudio, los objetivos de aprendizaje y las estrategias de evaluación que están utilizando para valorar los conocimientos, habilidades y actitudes de los estudiantes.

Derivado de este trabajo se plantea que surjan propuestas por parte de las academias de cada plantel que permitan ajustar los programas de estudio a las necesidades de aprendizaje de los estudiantes y a los requerimientos educativos del Modelo Educativo del SBGDF.

En esta labor, el personal de seguimiento a la docencia apoyará a las academias con estrategias pedagógicas que permitan, a partir de la reflexión y la discusión, estructurar los programas de estudio de acuerdo con los requerimientos pedagógicos derivados de la teoría curricular, para su operación.

Por su lado, el personal de apoyo disciplinar coadyuvará con las academias, a través de la reflexión y discusión, en la definición de los contenidos y estrategias de enseñanza que propicien en los estudiantes el desarrollo de habilidades, destrezas, saberes y valores, así como el perfil de egreso que se espera que cubran los estudiantes en cada disciplina.

Las propuestas que surjan de la discusión en cada plantel serán llevadas por los enlaces a reuniones plenarios, en donde se tomarán acuerdos sobre la redefinición de los programas, previa discusión, argumentación y fundamentación.

## 2. Programa: Atención de las necesidades específicas de la práctica docente.

Con base en la identificación de fortalezas y aspectos a reorientar, derivados de los resultados del diagnóstico pedagógico y disciplinar realizado por la Dirección de Planeación y Evaluación, a través del personal de seguimiento a la docencia y los consultores de área, las academias de cada plantel retomarán las estrategias propuestas en los diagnósticos relacionadas con el trabajo con objetivos de aprendizaje, la actividad tutorial y la evaluación de los aprendizajes que los docentes están trabajando cotidianamente en los distintos espacios de trabajo académico.

A partir de la valoración y análisis de estas estrategias, en donde participarán el personal de seguimiento a la docencia con aportes pedagógicos y los consultores de área con propuestas de corte disciplinar, se establecerán estrategias de atención y fortalecimiento, a corto y mediano plazo, para las academias de área de cada plantel, que atiendan la práctica educativa de los docentes en los tres ámbitos de trabajo académico antes mencionados.

## 3. Programa: Evaluación del aprendizaje.

El personal de seguimiento a la docencia y los consultores de área identificarán las experiencias, estrategias y propuestas de los docentes, en torno a las distintas formas en que llevan a cabo la evaluación de los aprendizajes de los estudiantes. En este sentido, se discutirán los aportes de los maestros relacionados con las metodologías e instrumentos para identificar los aprendizajes previos de los estudiantes; las estrategias empleadas para situar el avance que tienen los estudiantes en la construcción de sus aprendizajes durante el semestre, así como los criterios, estrategias y herramientas empleadas para realizar la evaluación compendiada del aprendizaje.



Asimismo, se llevará a cabo un trabajo de categorización, por disciplina, de las distintas formas, estrategias, organización e instrumentos que ocupan los docentes para realizar la evaluación de los aprendizajes

#### 4. Programa: Desarrollo del Modelo de Atención Tutorial.

El desarrollo de este programa se compone de tres momentos:

El personal de seguimiento a la docencia y los consultores de área reflexionarán con las academias las distintas formas en que los docentes han conceptualizado la tutoría, la organización de su trabajo académico en torno a ésta, las estrategias e instrumentos que emplean y los resultados que han obtenido. Asimismo, Recuperarán de cada una de las academias las distintas funciones que desempeña la figura de tutor-docente, cómo están relacionadas y entre sí y con los otros espacios de trabajo académico.

En un segundo momento, el personal de seguimiento a la docencia y los consultores de área registrarán y sistematizarán las características de la práctica docente que fortalezcan la actividad tutorial en torno a la asesoría, seguimiento, acompañamiento y orientación, así como las distintas funciones que ejerce el tutor-docente.

En un tercer momento, junto con las academias se diseñarán estrategias de seguimiento, asesoría, orientación y acompañamiento acordes con las características de cada disciplina y a las necesidades de aprendizaje de los estudiantes, al tiempo que se establezcan los criterios que delimiten las distintas dimensiones del tutor-docente, sus funciones ya sea en el trabajo personalizado con los estudiantes y en el interdisciplinario con otros docentes.

#### 5. Programa: Desarrollo académico y formación docente.

El objetivo de este programa es que los docentes en reuniones de academia expresen las dificultades y necesidades que se presentan en su práctica cotidiana al momento de trabajar con los programas de estudio, en la actividad tutorial, particularmente en la atención personalizada de los estudiantes, la evaluación de

los aprendizajes, el trabajo interdisciplinario y la planeación académica. En esta actividad, los consultores de área, en el seno de las academias identificarán las necesidades de carácter disciplinar que éstas tienen. Por su parte, el personal de seguimiento a la docencia, identificará las necesidades de orden pedagógico que demandan las academias.

Esta actividad permitirá identificar cuáles son aquellas necesidades que tienen los docentes en general y al interior de las disciplinas, derivadas de las actividades que realizan en los distintos espacios de trabajo académico del Modelo Educativo.

A partir de lo anterior, se elaborarán estrategias de atención a las necesidades de formación docente que posibiliten la construcción de referentes pedagógicos y disciplinares que contribuyan al fortalecimiento y profesionalización de la actividad docente en el marco del Modelo Educativo del SBGDF.

#### 6. Programa: Actividades de apoyo al desarrollo académico y curricular.

El personal de seguimiento a la docencia, así como los consultores de área recuperarán, analizarán y discutirán propuestas de temas a desarrollar en programas de actividades, que fortalezcan la práctica docente, la reflexión teórica y metodológica de los diferentes ámbitos de la propuesta educativa.

A partir de lo anterior, en una labor conjunta entre las academias, los consultores de área y el personal de seguimiento a la docencia, elaborarán un programa de actividades que integre curso, conferencias, seminarios de reflexión, análisis, sistematización y socialización de la actividad de los docentes que aborden diferentes aspectos de la tutoría, la clase, la evaluación, la planeación y el trabajo interdisciplinario de los docentes.

El personal de seguimiento llevará a cabo un trabajo de seguimiento y acompañamiento en cada una de las academias sobre el trabajo que éstas desarrollen a partir de lo abordado en los talleres de reflexión.

## 7. Programa: Evaluación del desempeño docente.

El objetivo de este programa es fortalecer los procesos educativos y formativos que se generan en el SBGDF, mediante el ejercicio docente a través de la reflexión autocrítica, la profesionalización y la reconfiguración de la identidad y perfil docente necesarios para el desarrollo del Modelo Educativo.

Para ello, el personal de seguimiento a la docencia y los consultores de área analizarán junto con las academias la planeación académica de los docentes y los registros que dan cuenta de su actividad durante el semestre.

De manera particular, el personal de seguimiento a la docencia recuperará la percepción de los estudiantes sobre la relación didáctica del proceso de enseñanza-aprendizaje como la relación interpersonal, la atención individual a los estilos de aprendizaje, la asesoría académica y el seguimiento en la tutoría.

Asimismo, se dará seguimiento a la reflexión que realicen los docentes de su propio trabajo para poder ubicar las áreas que necesita fortalecer, así como las experiencias de desarrollo con acierto. Esta reflexión y discusión en el seno de las academias girará en torno a las áreas de formación docente, didáctica, desarrollo académico y pedagógico, tutoría, trabajo interdisciplinario, evaluación de los aprendizajes, entre otros.

En esta etapa, el personal de apoyo disciplinar desarrollará con las academias estrategias de seguimiento a la práctica docente en el aula, la tutoría, en la realización de la planeación académica de éstos, mismo que se concretará en un programa académico personal.

Fortalecer los procesos educativos que se llevan a cabo en el SBGDF, es decir, las estrategias de aprendizaje de los estudiantes, la labor de los docentes, que comprende, las diversas estrategias de enseñanza que éstos emplean, la formación y desarrollo de su práctica, el trabajo interdisciplinario de las academias, el trabajo con los programas de estudio y la apropiación del Modelo Educativo, como signo de compromiso y oportunidad de desarrollo profesional y personal, implica dimensionar la experiencia generada a partir de estos procesos,

a la luz de los resultados hasta ahora logrados, particularmente, en el cumplimiento de objetivos de aprendizaje, que son, entre otras cosas, una representación del esfuerzo ejercido por los estudiantes en la construcción de sus propios aprendizajes, y de la labor desempeñada por los diversos actores corresponsables de la formación académica de los estudiantes.

Por esta misma razón, no se puede desconocer la experiencia generada por los docentes durante los procesos educativos. Por el contrario, sólo a partir de la recuperación, reflexión y discusión de sus experiencias es que se pueden forjar diferentes horizontes que coadyuven en el fortalecimiento del Modelo Educativo. Ignorar esta situación; confinar las experiencias de los docentes al anonimato académico, es correr el riesgo de implementar estrategias poco pertinentes, o peor aún, ajenas a los procesos y a los actores que protagonizan los procesos educativos.

Cabe señalar que esta tarea conlleva para docentes, coordinadores, estudiantes y personal del IEMS una responsabilidad profesional y ética con los estudiantes, y una reafirmación del compromiso con los propósitos históricos, sociales y principalmente educativos de la Institución.

He ahí la pertinencia de implementar programas de trabajo institucionales que, por un lado, recuperen la experiencia de docentes, coordinadores y estudiantes, generada en los procesos de enseñanza-aprendizaje, y por el otro, fortalezcan dichos procesos de cara a la mejora de los resultados hasta ahora obtenidos.

Sólo a partir de esto, con la participación articulada de todos los actores y la suma de sus esfuerzos se podrán desarrollar estrategias que respondan a las necesidades y expectativas de aprendizaje de los estudiantes, al desarrollo y fortalecimiento de la práctica docente y a la consolidación del Modelo Educativo.

### **Descripción del Proceso de Incorporación del PADME en planteles para desarrollar los programas Institucionales.**

Si bien por siglos se ha reconocido el valor e importancia de existir del Pedagogo, con una función histórica como responsable de la educación del Ser humano, ninguna Institución educativa desde sus inicios a conferido tener una figura pedagógica en sus centros escolares.

Es sabido que los espacios reconocidos para este profesional como lo es la orientación educativa, lo han desarrollado otros profesionales como el psicólogo y el trabajador social.

Y la función formadora y de actualización que ha sido necesaria para los docentes, se han tenido que preparar por fuera de sus escuela, a través de cursos, seminarios y talleres que imparten otros profesores con más experiencia, o en su caso en las Universidades por medio de maestrías y doctorados.

También históricamente, los profesores se han destacado por realizar críticas y observaciones al Sistema Educativa Nacional, donde se contemplan planes y programas de estudio realizados por los (expertos) a un nivel de escritorio, sin considerar la realidad en las aulas.

Incluso la evaluación se ha diseñado de forma arbitraria en la mayoría de las instituciones, donde no existe congruencia entre lo que se enseña, lo que realmente se aprende y lo que se esperaría como resultado de los estudiantes.

Por ello, es el Sistema de Bachillerato del Gobierno del Distrito Federal, Institución educativa de carácter público y de nueva creación quien considera que la función del pedagogo en los centros educativos es de vital importancia como elemento para brindar apoyo a los pilares que rigen su modelo educativo y que están constituidos por la planta académica, los programas de estudio, las prácticas cotidianas ya que es tiempo de reconocer el nivel y la calidad académica de las generaciones de estudiantes que han cursado en estas preparatorias.

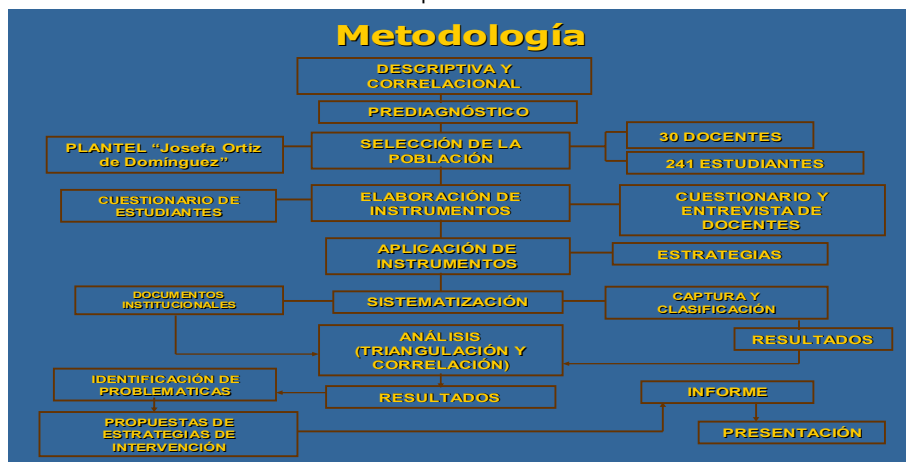
Es así como el pedagogo a través de su formación y su metodología es conocedor de instrumentos que permiten realizar investigaciones formales que den cuenta del desarrollo de la vida académica en las escuelas.

Por lo que con un **Diagnóstico Pedagógico** se permitió recoger información detallada sobre las experiencias de la práctica docente en los ámbitos de: objetivos de aprendizaje, la tutoría y la evaluación del aprendizaje para que, posteriormente pudiera documentarse y finalmente permitiera con ello, diferenciar aquellos puntos relevantes que desde las academias fortalecen el modelo educativo, de los que, necesariamente deben ser reorientados a través de una serie de estrategias pedagógicas y disciplinares que aseguren la permanencia de dicho Sistema de Bachillerato y logre colocarlo en los primeros lugares de la demanda educativa.

La metodología empleada queda esquematizada en el siguiente, en la cual permite hacer una descripción y relatar a detalle las experiencias de los profesores con respecto al desarrollo del Proyecto Educativo.

Posteriormente se triangulo la información obtenida de los cuestionarios aplicados a estudiantes con la entrevista realizada a profesores, permitiendo observar sus dificultades y proponer estrategias de intervención en la revisión y ajuste de programas de estudio, estrategias de enseñanza – aprendizaje, práctica tutorial y evaluación de los aprendizajes.

Esquema No. 2



En donde se contemplaron dos criterios relacionados entre sí; por un lado la representación estadística de la 1ª y 2ª generación de estudiantes, que dan cuenta de los resultados obtenidos en los procesos de enseñanza y aprendizaje, y por otro, la descripción global de las distintas formas en que se abordan dichos procesos, particularmente en lo que respecta a los aspectos referentes a: los Objetivos de aprendizaje, la Tutoría y la Evaluación del aprendizaje.

Considerando éstos elementos, permitieron cruzar la información recuperada de los instrumentos aplicados a 30 académicos encuestados y entrevistados y a los 241 estudiantes también encuestados.

Una vez expuestos los resultados generales obtenidos a partir del diagnóstico pedagógico, se convino presentar algunos resultados previos de la práctica educativa en cada una de las Áreas y Academias que presentan un panorama en cuanto a la cobertura de objetivos de aprendizaje.

### **Análisis de resultados del Diagnóstico Pedagógico en el Plantel “Josefa Ortiz de Domínguez”**

De los resultados obtenidos del Diagnóstico Pedagógico realizado en el plantel “Josefa Ortiz de Domínguez” se identificó que con respecto a:

- LA PLANEACIÓN ACADÉMICA Y PROGRAMAS DE ESTUDIO

Los docentes del plantel utilizaban una evaluación diagnóstica para elaborar su planeación semestral.

En cuanto a la estructura, formulación y dimensión de los programas tal y cómo estaban redactados, por los objetivos de aprendizaje, en general provocan confusiones e incongruencia entre contenidos y objetivos y sus repercusiones en el aprendizaje eran heterogéneos en la secuencia de una asignatura a otra. También se encontraron contradicciones en los formatos de programas guía que no concuerdan con el modelo educativo del Sistema de Bachillerato de Gobierno de Distrito Federal como es el caso de la forma de presentación cartas descriptivas, (Artes Plásticas, Música, Lengua y Literatura), las variaciones en los

elementos que la conforman; y en forma de listado, en (Filosofía, Planeación y Organización del Estudio y Química).

En este sentido, el Programa de Física no incluía los contenidos debidamente especificados, en su lugar presenta ejemplos de sesiones; y el Programa de Filosofía, no señala objetivos de aprendizaje claramente definidos, sino que se redactan en términos de perfil de egreso.

El Programa de Biología, respondía a una orientación constructivista, dando por hecho que los docentes del Área ya contaban con la formación al respecto para impartir dicha asignatura.

En Historia, sus objetivos estaban redactados del pasado al presente, aún cuando el enfoque de la asignatura determinaba que debiera ser desde el presente hacia el pasado.

Finalmente, en algunos Programas los objetivos de aprendizaje estaban redactados en forma de actividades Planeación y Organización del Estudio y Física o en función de contenidos como Matemáticas.

- APRENDIZAJE DEL ESTUDIANTE.

De acuerdo a lo expresado por los 30 docentes del plantel en relación a su concepción de objetivos de aprendizaje.

Menos del 50 % de los profesores conciben al aprendizaje, como el resultado esperado en términos de conducta derivado del tratamiento de un contenido, y los profesores restantes (51.72%) opinan que, se apegan al propósito de que el estudiante desarrolle competencias en una disciplina determinada.

El informe también muestra que un mínimo porcentaje de los profesores de este plantel (3.44%) tienen una clara interpretación del trabajo por objetivos de aprendizaje sobre los que refieren a la idea de desarrollo por contenidos. Esto se confirma con el hecho de que el 55.17% del profesorado señala que existe una vinculación directa entre contenidos y objetivos y el 50% sostiene que la dimensión de los contenidos es la pertinente, pues además son los que guían el logro del aprendizaje.



Por otro lado, están, quienes consideran como un referente del aprendizaje, el indicador de las competencias (conocimientos, habilidades y actitudes) que el estudiante debe integrar y desarrollar. Esta concepción favorece más el proceso en sí mismo de aprendizaje, que el resultado final apegado a la idea original del Modelo Educativo del IEMS.

En relación con los objetivos de aprendizaje planteados en los programas de estudio los profesores manifestaron lo siguiente.

El (65.52%) de los profesores indicó que son extensos porque no están acordes con los tiempos para cubrirlos.

El (55.17%) consideró que su estructura era sencilla ya que les permitía identificar los conocimientos, habilidades y actitudes que se esperan desarrollar en el estudiante.

Lo anterior, implicó que con el fin de facilitar y hacer más funcional el desarrollo de los objetivos de aprendizaje, fuera necesario una revisión permanente por parte de las academias que permita identificar y superar los obstáculos en la operatividad de los mismos, tanto en su comprensión como en su extensión.

Los profesores y estudiantes del plantel coincidieron en que el principal factor que influía en el aprendizaje estaba centrado en la figura del estudiante, es decir, los docentes opinaron que en primer lugar se encontraban los hábitos de estudio de los estudiantes (51.72%) y en segundo lugar la actitud hacia la asignatura (27.59%), por el contrario la opinión de los estudiantes consideraron que lo que verdaderamente influye en su aprendizaje es la forma en que enseña el profesor (60.09%) y en segundo lugar el tiempo y la forma en que estudia (29.15%).

Por otro lado, sobre las actividades consideradas por los docentes que brindan mayor utilidad que para propiciar la construcción de aprendizajes en los estudiantes, se destaca en el desarrollo de tutoría individuales (21.05%).

Sin embargo, la frecuencia aumenta, en el trabajo de la clase; sea a través de las técnicas de dinámicas de grupo (18.95%) y la resolución de ejercicios en clase (16.84%). Esto se vio confirmado por la opinión de los estudiantes, quienes señalan que, de las actividades que les ha permitido aprender con mayor facilidad son la resolución de ejercicios en clase (26.33%) y en segundo lugar, las actividades desarrolladas en la tutoría (21.86%).

Asimismo, tanto para docentes como estudiantes los recursos más útiles para favorecer sus aprendizajes son: en primer lugar el pizarrón (22.62% para profesores y 19.63% para estudiantes), la televisión, video casetera y DVD y proyector de acetatos, en segundo y tercer lugar respectivamente con el (20.24% para profesores y 16.82% para estudiantes, coincidiendo los porcentaje los recursos señalados en segundo y tercer lugar).

En este sentido, se puede afirmar que el trabajo académico de docentes y estudiantes se centra principalmente en el espacio de la clase, tanto por las actividades que se desarrollan como por los recursos empleados dejando en segundo término a la tutoría. Lo anterior permite señalar que es necesario brindar apoyo a las academias de área en lo disciplinar y pedagógico con el fin de reorientar su práctica hacia una atención personalizada donde el eje rector sea la actividad tutorial en el proceso de formación del estudiante tal y como lo señala el Modelo Educativo.

Para garantizar el aprendizaje del estudiante, el trabajo del docente esta centrado en la realización de actividades que tienden a cubrir objetivos de aprendizaje además de que, para atender dificultades emplean estrategias tales como hacer obligatoria la asistencia a la tutoría en forma individual o grupal para garantizar que el estudiante acuda.

- TRABAJO EN LA ACADEMIA.

Por lo que respecta al trabajo en la academia en la Propuesta Educativa se destaca la importancia de éste, no obstante no existe claridad sobre los objetivos

de las reuniones de academia (considerándose innecesaria), en cuanto a los lineamientos y criterios para:

- Construir elementos comunes para la planeación del curso.
- Elaborar documentos que contribuyan al aprendizaje.
- Intercambiando y socializando estrategias de enseñanza - aprendizaje que mejoren los procesos en el estudiante.

Lo puntos anteriores constituyen la base didáctica que los docentes de las preparatorias comenzaron a intercambiar reflexiones y llegar a acuerdos importantes para homologar las practicas cotidianas.

- TUTORÍA

La tutoría debe brindar el acompañamiento permanente a estudiante en la búsqueda de soluciones a problemáticas de su proceso enseñanza – aprendizaje.

Esto concuerda con la opinión de profesores (62.07%) al considerar que, la tutoría es acompañar permanentemente al estudiante en la búsqueda de soluciones a problemáticas originadas en los procesos de enseñanza y aprendizaje, percepción confirmada por los estudiantes (37.26%) al indicar que es la construcción continua y conjuntamente con el profesor, de estrategias adecuadas a sus necesidades académicas.

Al respecto, los profesores (66.67%), se identifican con un perfil de docente-tutor en primer lugar por su capacidad de establecer relaciones dentro de un margen de respeto y cooperación con el estudiante y en segundo lugar (63.33%). Por su capacidad cognitiva tanto para orientar y asesorar al estudiante en la toma de decisiones académicas, esto es confirmado con la opinión de los estudiantes al respecto (51.86%), reconociendo también las competencias comunicativas de los profesores cuando hacen recomendaciones de manera oral y escrita que comprenden claramente.<sup>46</sup>

---

<sup>46</sup> IEMS. GDF. **Diagnóstico Pedagógico Plantel “Josefa Ortiz de Domínguez 2004**. p. 6



Los profesores reconocen y asumen su rol de tutores, integrando un significado de la actividad que integra el acompañamiento en el proceso formativo del estudiante, sin embargo se considera importante fortalecer el equilibrio entre ambas dimensiones de esta actividad como lo es; la asesoría académica, y seguimiento y acompañamiento.

En cuanto a la forma en que proporciona atención en el espacio de tutoría, El 79.31% de los profesores manifiestan atender de forma individual a los estudiantes, esto se ve confirmado coincidentemente por el 72.09% de los estudiantes quienes reconocen que sus profesores de las áreas de ciencias y humanidades brindan atención individual y solo el 66.18% en el área de prácticas.

El 70.37% de los docentes confirma que esta actividad se realiza una vez por semana y el 64.29% indica que su duración es de 30 minutos, esto se corrobora con las opiniones de los estudiantes al respecto de la frecuencia de una vez por semana en la atención tutorial que brindan los profesores (59.62% profesores del área de Ciencias, 62.74% son del área de Humanidades, y el 88.92% son del área de Prácticas).

De lo anterior, se puede inferir que la mayoría de los profesores contemplan necesaria la atención de forma individual sin embargo, en cuanto a los tiempos que brindan se ven excedidos de acuerdo a lo marcado en la aurícula de cada asignatura, es necesario reorientar su práctica tutorial de acuerdo a estrategias dirigidas y a precisiones puntuales en las cuales el estudiante pueda utilizar otros tiempos como las horas de estudio para concluir con los trabajos iniciados en este espacio.

Por otro lado el (75.86%) de los profesores indicó que ha brindado tutoría en un espacio diferente a su cubículo, como la biblioteca y el aula, donde manifiestan el 91.29% que los estudiantes presentan distintas actitudes, desde que muestran mejor disposición a las recomendaciones hechas por el profesor, habla de todo tipo de problemáticas, hasta proponer nuevas formas de trabajo esto es confirmado por el 56.32% de los estudiantes quienes señalan que efectivamente

los profesores de áreas como Ciencias, Humanidades y Prácticas han brindado tutoría en espacios como los antes señalados.

Esto implica que de acuerdo al Modelo Educativo, la tutoría debe ofrecerse fuera del trabajo en aula donde propicie una relación de mayor y mejor comunicación entre el profesor y cada estudiante en la que sea posible discutir, comentar, intercambiar opiniones sobre las tareas, dudas y estrategias para resolverlas<sup>45</sup>. Por lo cual es recomendable que se fortalezca y consolide la concepción del modelo tutorial del SBGDF, para que el profesor no convierta esta práctica en una ampliación de la clase o mini clases.

El 86.21% de los profesores han desarrollado experiencia en este Modelo educativo de convertirse en *tutores integradores* pero solo el 64% reconoce que su principal labor es dar seguimiento al desempeño del estudiante en todas las asignaturas. Lo cual se confirma con la opinión de los estudiantes al coincidir el 53.61% que sus tutores integradores están al pendiente de cómo van en todas las asignaturas.

El tutor integrador, concebido bajo el Modelo Educativo del IEMS como el profesor que además de fungir como responsable de enseñar una asignatura específica dentro de su formación académica, tiene la obligación de brindarle un seguimiento y acompañamiento integral en su transición por el bachillerato.

Lo anterior indica que es necesario fortalecer la figura del tutor-docente a partir del conocimiento cercano del estudiante y en particular de ideas previas, potencialidades, estilos de aprendizaje, motivación, hábitos, actitudes y valores frente al estudio, incorporar este ejercicio cotidiano del profesores como resultado de su atención personalizada para mejorar la calidad de la enseñanza.

---

<sup>45</sup>IEMS. GDF. Proyecto educativo. P. 43

- EVALUACIÓN DEL APRENDIZAJE

*Evaluación Diagnóstica:*

Ha propiciado, que los docentes elaboren sus propios instrumentos y estrategias, de evaluación diagnóstica a través de un examen escrito, examen oral, dinámicas de grupo que les remitan información sobre los conocimientos previos de los estudiantes y que les permita orientar su trabajo hacia la planeación académica.

El 85.71% de los docentes señalan utilizar una evaluación diagnóstica elaborada por ellos mismos de los cuales el 70.37% indicó que es a través de un examen escrito el cual les permite detectar los saberes, habilidades, potencialidades y valores que se pueden fortalecer en los estudiantes, al respecto esto es confirmado por los propios estudiantes en su opinión de las aplicación de los distintos profesores de las áreas de Ciencias, Humanidades y Prácticas 78.97%,62.2% y 65.53% respectivamente.

Menos del 50% de los profesores (48.14%) remitió que es para elaborar su propuesta de trabajo semestral planeación académica.

Lo anterior implica que los docentes contemplan la aplicación de su propio instrumento de evaluación diagnóstica de acuerdo a lo que necesitan conocer sobre los aprendizajes previos de los estudiantes, por lo que es importante fortalecer los aspectos que debe contener dicha evaluación diagnóstica en cuanto a conocimientos, habilidades y actitudes previas del estudiante de forma consensuada en las academias, incorporando otras formas de obtener información a partir de entrevistas que permitan un acercamiento más personal con los estudiantes.

Es importante hacer consciente a los docentes sobre la importancia de la evaluación diagnóstica como insumo para la planeación académica, por lo que se debe reorientar la visión indispensable de ambos instrumentos, para el mejor

desempeño del docente, ya que deben proporcionar elementos y las estrategias metodológicas necesarias para saber desde donde iniciar el curso, que fortalecer y como dirigir su trabajo en los distintos ámbitos de desarrollo académico que favorezcan el aprendizaje del estudiante.

*Evaluación Formativa:*

En lo que respecta a la evaluación continua de los aprendizajes de los estudiantes hay una tendencia por parte de los docentes a realizar la evaluación formativa con base en criterios y elementos tales como el trabajo individual y colectivo del estudiante, disposición y trabajo desarrollado en tutoría, interés y desarrollo de las actividades realizadas en clase, lo efectuado en el laboratorio o en prácticas, buscar de manera independiente, el conocimiento.

Por ello contemplan necesaria la comunicación continua con los estudiantes, informando permanentemente durante el semestre sobre sus progresos académicos en el espacio de la tutoría,

El 76.66% de los docentes considera como principal elemento para evaluar continuamente el aprendizaje de los estudiantes, la participación verbal, en segundo término las tareas y asistencia a tutoría (73.33%) y en tercer lugar el desempeño en clase (63.33%), sin embargo, a opinión de los estudiantes consideran en primer lugar las tareas (81.74%), en segundo la asistencia a tutoría (70.12%) y en tercer lugar las exposiciones (62.24%).

Esto remite a pensar que la evaluación se esta considerando como una actividad de recopilación de productos (no. de participaciones, tareas, y asistencia) que permita emitir un juicio respecto al grado de cumplimiento de objetivos preestablecidos, mas que considerarla como el recurso a través del cual se obtiene información sobre el proceso de aprendizaje. Por tanto es necesario reorientar a los docentes hacia la reconstrucción y reconstrucción de sus posturas sobre la evaluación de los aprendizajes que le permitan apearse más hacia el planteamiento del modelo educativo.



El 51.72% de los profesores consideran que aumentar el número de sesiones y el tiempo de tutoría a la semana es una acción útil cuando identifican que sus estudiantes presentan dificultades en los avances académicos. Esto es confirmado con las opiniones del 52.8% de los estudiantes, por el contrario el 41.38% de los docentes contempla en primer lugar el sugerir al estudiante la realización de ejercicios adicionales, lo cual es avalado por el 36.45% de los estudiantes.

Hay que reconsiderar que si bien el tiempo de la tutoría se contempla como un espacio donde el profesor atiende a necesidades educativas específicas de cada estudiante generando conjuntamente con este estrategias que permitan colaborar en el cumplimiento de objetivos<sup>46</sup>, con lo anterior. Es necesaria la reorientación de los docentes en el sentido de la planeación académica y en el diseño de estrategias dirigidas que permitan acompañar y dar seguimiento al desempeño académico del estudiante sin que esto provoque la saturación de actividades y tiempos en los docentes y que alteren su disposición para brindar la atención requerida, y completar los procesos de construcción de aprendizaje

El 71.43% de los docentes consideran necesaria mantener una comunicación continua con los estudiantes por lo que informan a este periódicamente entre cuatro o cinco veces al semestre sobre su evaluación, al respecto esto lo confirman solo el 29.03% de los estudiantes. Ya que el 49.31% contemplo que se les informa de dos a tres veces durante el semestre. Sin embargo ambos actores (docentes 86.21% y estudiantes 93.49%) coinciden que el espacio propicio para dar este informe es en la tutoría.

De acuerdo a lo antes dicho, se observa que una parte considerable de los docentes consideran que en la tutoría el estudiante junto con el profesor valora los alcances que se han logrado en relación con su aprendizaje, por lo tanto es el espacio idóneo para evaluar los avances del estudiante, donde se precisan y caracterizan con mayor profundidad y claridad los objetivos de aprendizaje, por lo que es recomendable se fortalezca este planteamiento

---

<sup>46</sup> Ibidem. P. 34

*Evaluación Compendiada:*

Para los docentes evaluar bajo las condiciones de objetivo cubierto, parcialmente cubierto y no cubierto, implica un reflejo objetivo del aprendizaje a través de criterios como el trabajo desarrollado en tutoría, el interés en participar y desarrollar las actividades en clase, el trabajo individual y colectivo del estudiante, lo efectuado en el laboratorio o en prácticas, la disposición para trabajar en la tutoría.

Los profesores consideran distintos aspectos para evaluar de forma global a los estudiantes, en primer lugar el trabajo individual y colectivo (83.33%), en segundo lugar su interés por participar en las actividades de la clase, (73.33%) y finalmente, el trabajo desarrollado en tutoría (66.66%), no así desde el punto de vista de los estudiantes quienes consideran en primer lugar el trabajo desarrollado en la tutoría, después las actividades realizadas en clase y por último su trabajo individual y colectivo.

Desde la postura de los docentes, el trabajo individual y colectivo favorece el desarrollo de habilidades para el estudio independiente y permiten la apropiación del conocimiento. Los trabajos y actividades de estudio independiente que realizan los estudiantes con sus procedimientos y conclusiones, constituyen elementos formativos centrales para la evaluación y auto evaluación del proceso de aprendizaje. Por lo que se sugiere fortalecer desde esta visión a la totalidad de la planta académica.

El criterio más empleado por los profesores para verificar el aprendizaje de los estudiantes es para el 73.33% cuando demuestra que ha adquirido conocimientos, habilidades y actitudes aplicándolos a situaciones específicas. Lo cual se confirma en la opinión emitida por el 39.81% de los estudiantes.

Lo anterior implica que los docentes consideran importante el desarrollo de competencias que le permitan al estudiante aplicarlas para resolver problemáticas de la vida cotidiana. Por lo que es necesario fortalecer con lineamientos

disciplinarios y pedagógicos que le apoyen en el diseño de estrategias de enseñanza que genere procesos de aprender a aprender.

**Actividades del PADME derivadas de los resultados del Diagnóstico Pedagógico enmarcado en 7 Programas Institucionales de la Dirección Académica.**



### *1. Programa: Revisión del plan y programas de estudio.*

El rigor metodológico en dicha revisión de los programas de estudio se enmarcó en las experiencias derivadas de los profesores y estudiantes que desarrollaban hasta entonces los programas de asignatura.

Por tal motivo se consideraron los siguientes fundamentos para dicha revisión:

El reconocimiento explícito de que no es posible plantearse un verdadero proceso de revisión de programas de estudio que se ajuste a la realidad que experimentan estudiantes y profesores en los distintos espacios de trabajo académico, sino se pone en lugar central de procesos a los docentes de todas las academias.

La necesidad de realizar un trabajo progresivo, sistematizado e incluyente de reflexión, problematización, discusión y retroalimentación con relación a los programas de estudio, desarrollado desde el seno de las academias, siendo la participación activa del docente el factor principal que nutra el proceso hacia resultados más acordes con la realidad educativa que éste desarrolla diariamente.

Solo desde la participación activa de los docentes es posible contemplar exhaustivamente sus necesidades y tratar de compatibilizarlas con los requerimientos institucionales, al tiempo que se facilita la coordinación de acciones, la construcción de una visión unificada del SBGDF y la creación de una cultura institucional compartida.

El proceso de revisión y ajuste se adhiere a un marco más amplio de programas institucionales, cuya operación concrete progresivamente los propósitos trazados por el Instituto de Educación Media Superior para cada uno de los planteles del SBGDF.

Dicho lo anterior se establecieron los siguientes principios<sup>47</sup> que guiaron el proceso de revisión y ajuste a los programas de estudio y que a continuación se detallan en el siguiente cuadro.

Cuadro No. 10

I. Dar prioridad a la experiencia desarrollada por los docentes de todas las academias del SBGDF, en la labor realizada hasta entonces con los programas de estudio vigentes, con el fin de identificar, sistematizar y valorar las fortalezas y problemáticas obtenidas con los estudiantes en los distintos espacios de trabajo académico establecidos en el Modelo Educativo.
II. Definir, a partir de la reflexión, discusión, consensos y disensos llevados a cabo en cada una de las academias de las doce áreas de estudio, diversos mecanismos que reorienten y fortalezcan la práctica docente.
III. Centrar el proceso de revisión y ajuste de los programas en el desarrollo de perfiles de egreso, así como de objetivos de aprendizaje, entendidos ambos en términos de habilidades, conocimientos, actitudes, valores y destrezas que los estudiantes tendrían que desarrollar en cada asignatura a los largo del bachillerato.
IV. Establecer desde el IEMS distintos mecanismos de información durante el proceso de revisión dirigidos a los coordinadores de los planteles, así como a las Academias de área, con la finalidad de explicar los propósitos, la metodología, los espacios, los tiempos y los actores involucrados en el proceso.
V. Proporcionar a las Academias de área de todos los planteles apoyo disciplinar y pedagógico, que retroalimente la reflexión, la discusión y las propuestas en torno a la revisión de los programas de estudio.

Si bien los programas de estudio vigentes se elaboraron de marzo del 2001 a julio del 2002, participando en su proceso 70 profesores de 12 Academias de la Preparatoria Iztapalapa 1, su revisión fue una necesidad expresada por una gran cantidad de docentes de todo el Sistema de Bachillerato, ya que para febrero del 2004, se contaba con una planta docente de 603 docentes distribuidos en 16 planteles.

---

<sup>47</sup> Juan Salvador Santana López y Héctor Moreno Bayón. **Revisión y ajuste a los programas de estudio. Una experiencia conjunta.**p.58

Se contaba con un cúmulo de experiencias diversas en función de la operación de los programas de estudio elaborados dos años antes, que iban desde las diferentes concepciones que se tenían de los objetivos de aprendizaje, el tratamiento de los contenidos, que en algunos casos eran muy extensos y en otros poco pertinentes para su desarrollo en tiempo y forma durante el semestre, y que excedían las necesidades de formación propias del nivel bachillerato.

El trabajo consistió en cuatro etapas:

La primera de ellas inició por parte de la Dirección General y la Dirección Académica del IEMS con los coordinadores de los 16 planteles donde se presentaron los programas institucionales que se trabajarían con las academias durante el año, y en particular el de la revisión y ajuste a programas de estudio.

Paralelamente se concertaron varias reuniones entre la Dirección Académica, los consultores de área y el personal de seguimiento a la docencia en metodología educativa, con la finalidad de operar los programas institucionales en los planteles, definiendo el papel que desempeñaría cada uno de estos actores.

Así pues se realizó con las 12 academias del plantel “Josefa Ortiz de Domínguez”, en un primer momento se presentó por escrito a cada una de las Academias, la guía que orientaría la reflexión de los docentes a través de la cual se tuviera una primera aproximación a las problemáticas y propuestas de los docentes en torno al trabajo que habían realizado con sus respectivos programas de estudio en los distintos espacios de trabajo académico.

Una vez obtenido este primer diagnóstico de las academias se realizaría una segunda aproximación con las Academias, en la cual se revisarían cada uno de los elementos de los programas de estudio. Par ello, se utilizó un documento en el cual se explicitaron los aspectos que conformaría la estructura de los programas de estudio, así como una explicación de cada uno de ellos.

A diferencia de otras experiencias previas al respecto de revisión de programas a nivel nacional, en donde habían sido realizadas en su generalidad por “especialistas”, en ocasiones ajenos a la realidad educativa y donde la

capacitación de los docentes para aplicar los nuevos programas de estudio, resultaban en muchos de los casos infructuosa, en particular a la hora de su operación. Procesos de revisión que de entrada conllevan a un desfase entre lo planteado en el papel y la realidad de los procesos educativos en el aula, poco enriquecedores para los docentes y un desperdicio de recursos materiales y humanos.

En la segunda etapa, conjuntamente consultores y pedagogos iniciaron una primera aproximación con las academias de área.

Los consultores definieron la metodología y el PADME, estableció una agenda y calendarización de reuniones semanales reorientando los lineamientos sobre los cuales se realizaría la revisión.

Bajo el esquema del formato guía distribuidos en las academias el PADME en Cuajimalpa comenzó con el seguimiento y acompañamiento de cada una de aquellas academias integradas por un solo docente como Inglés, Música, Computación, Artes Plásticas, Biología, continuando con las que ya contaban con mas de un profesor como; Historia, Matemáticas, Filosofía, Lengua y Literatura, POE, Física y Química.

Estas reuniones semanales, derivó en la implantación de reuniones regionales de enlaces con consultores, y los resultados se llevaban al interior de las academias en planteles donde se brindaba retroalimentación en conjunto con el apoyo pedagógico.

En el caso específico de Física, que no tenía con consultor, el personal de seguimiento a la docencia en metodología educativa, llevó a cabo desde el inicio la tarea de presentar y coordinar la reflexión y discusión de estos programas.

Durante la tercera etapa, implicó una tarea de revisión en vías de establecer ajustes a los programas de estudio que permitieran un mejor aprendizaje de los estudiantes y el enriquecimiento de la práctica docente.

Hasta antes de este acontecimiento, eran muy contados los docentes del SBGDF que habían participado antes en un proceso de revisión de programas de estudio. Se tenía la certeza de que ninguno de ellos había estado involucrado en un proceso de esta naturaleza. En donde las propuestas surgieran de la propia experiencia del docente.

Esta situación, propicio incertidumbre en algunos profesores y estimuló a otros para que hicieran una revisión exhaustiva de la forma en que venían operando sus programas de estudio y directamente representaran su propia práctica docente. En la mayoría de los casos se asumió la responsabilidad que implicaba este proceso.

Primero se definió el perfil de egreso que se esperaba que los estudiantes cumplieran al cursar cada materia. Los perfiles se elaboraron en términos de conocimientos, habilidades y actitudes de acuerdo a las líneas y ámbitos formativos que marca el Modelo Educativo.

Este trabajo permitió a las Academias del Plantel “Josefa Ortiz de Domínguez”:

Establecer objetivos en términos de competencias que se deseaban propiciar en los estudiantes en cada una de las asignaturas que impartían.

Definir aprendizajes básicos y complejos propios de cada asignatura.

Establecer su secuencia lógica y progresiva.

Determinar la relación que deberían guardar las habilidades, conocimientos y actitudes propias de la disciplina con las de otras asignaturas que le anteceden, así como las que le proceden.

Marcar un referente general para la elaboración de los objetivos de aprendizaje del programa de estudios.

En este sentido, la academia de Matemáticas se concentró en la elaboración de un perfil cuya base fue el desarrollo de una forma particular de pensamiento lógico.



En el caso de la academia de Lengua y Literatura incorporó en su perfil, competencias relacionadas con la comprensión lectora y expresión oral y escrita, como base para el desarrollo de aprendizajes subsecuentes en otras asignaturas.

Artes Plásticas elaboró un perfil orientado a la sensibilización del estudiante y hacia la apreciación estética.

Teniendo los perfiles, las academias comenzaron a ajustar los objetivos de aprendizaje de cada programa en términos de habilidades, destrezas, conocimientos y actitudes, cuidando los aspectos técnicos de constitución de cada objetivo.

El PADME proporcionó material bibliográfico relacionado con el proceso de revisión curricular, su relación con las estrategias de enseñanza y formas de evaluación, el cual se trabajó en sesiones con profesores interesados.

Posteriormente se llevó a cabo la caracterización de los objetivos recién ajustados, en función de conocimientos, habilidades o actitudes que cada objetivo debería contener y propiciar en el estudiante.

El desarrollo de las caracterizaciones se realizó a la par con la revisión de los contenidos temáticos de cada programa. Si bien el avance fue diferenciado entre una Academia y otra, el proceso permitió que las academias reconfiguraran el papel que hasta entonces le otorgaran a los contenidos.

El caso de la Academia de Física fue significativo, su propuesta derivó de un listado mínimo de contenidos, para posibilitar la recreación del trabajo docente a partir del desarrollo de estrategias durante el proceso de enseñanza-aprendizaje, estrategias encaminadas al logro de aprendizajes plasmados en el perfil de egreso y no al mero tratamiento de los contenidos que, en la mayoría de los casos derivaba en el desarrollo de actividades.

Finalmente, en la última etapa se concentraron las propuestas de las academias que surgieron del trabajo conjunto en las plenarias, posteriormente el PADME

realizó una revisión de carácter técnico pedagógico sobre la estructura de cada uno de los programas de estudio.

Examinando que cada elemento de la estructura de los programas mantuviera el discurso educativo expresado en el Modelo Educativo y;

Mantuviera una coherencia interna en términos técnico-pedagógicos.

Estuvieran articulados de forma lógica, particularmente los objetivos de aprendizaje y los contenidos temáticos.

Expresaran el espíritu del Modelo Educativo en los enfoques de cada programa; y las líneas y ámbitos formativos en los perfiles de egreso, los objetivos y las caracterizaciones.

Cabe destacar que durante el proceso con las academias del plantel se concretaron 116 reuniones, en el siguiente cuadro se especifica el número de reuniones sostenidas con cada una de las Academias del Plantel “Josefa Ortiz de Domínguez”

Cuadro No. 11

<i>Academia</i>	<i>No. de reuniones</i>
Lengua y Literatura	11
Historia	8
Filosofía	11
Artes Plásticas	11
Música	6
Matemáticas	9
Física	11
Química	11
Biología	9
Inglés	8
Computación	11
POE	10
Total	116

Entre las cosas más favorables de esta revisión fue el fortalecimiento de los vínculos entre las Academias del plantel y al interior de la misma academia con las de otros planteles en función de un propósito común: el mejoramiento de sus propios instrumentos de trabajo como los son sus programas de estudio.

*2. Programa: Atención de las necesidades específicas de la práctica docente.*

Revisión y sistematización de estrategias de enseñanza aprendizaje

Concluida la revisión y ajuste a los programas de estudio, se identificaron otras necesidades de los docentes que requerían inmediata atención, el replanteamiento de las estrategias de enseñanza – aprendizaje.

Los profesores del Sistema de Bachillerato del GDF tras haber tratado con dos generaciones de estudiantes y cuya diversidad de características por los contextos socioeconómicos y educativos, permitía generar de manera sistematizada, pero sobre todo documentar, aquellas formas que habían sido tan efectivas para lograr las metas de aprendizaje en las doce disciplinas.

*3. Programa: Evaluación del aprendizaje.*

La transición de evaluación por objetivos a evaluación por asignatura

A más de un año y medio de que el PADME sea parte de la vida académica del plantel “Josefa Ortiz de Domínguez” se ha podido observar de cerca las principales dificultades que presentan los profesores con respecto a un Sistema de Evaluación novedoso, donde lo primero que lo hace diferente a otros, es que no hay escalas numéricas y por el contrario se tiene que detallar un registro escrito del desempeño académico de cada uno de los estudiantes.

Esto a implicado que se complique al profesor la emisión de sus evaluaciones a través de condiciones subjetivas como es ¿Qué tanto sabe o no sabe el estudiante & que tanto le hecho ganas durante el curso?

Romper con el esquema tradicional de la evaluación que tienen otras instituciones educativas donde se han formado como profesionales y han desarrollado su experiencia docente los maestros de este Instituto de Educación Media Superior del GDF ha sido en gran medida un reto.

Los “profesores estaban acostumbrados a emitir solo un número o letra la evaluación es acumulativa, el resultado de la aplicación de un examen o la entrega de una serie de tareas o prácticas que por “cantidad” facilitaban la tarea de determinar quien pasaba y quien no”<sup>48</sup>.

“El proceso de aprendizaje no es considerado como tal, sino que se sustituye por un “montón” de trabajos, prácticas, tareas, ensayos, etc. no por la calidad del escrito, sino por la cantidad de hojas entregadas o el número de trabajos enviados al profesor”.

“La realidad ha sido que incluso me atrevería a afirmar que uno que otro de mis profesores no se desgastaba en leer mis trabajos, solo a contabilizar cuantos le entregue y si fueron entregados en las fechas acordadas, esto es comprensible, pues pertenecí a un grupo de más de 50 estudiantes cuando curse la prepa”.

Esto es parte de la cultura de evaluación, bajo el esquema que tanto instituciones de prestigio como las que no lo tienen, han promovido una experiencia docente en el sentido de la evaluación demasiado pragmática.

La mayoría de los planes y programas de estudio de Instituciones como la UNAM, UAM, IPN<sup>49</sup>, donde fueron formados disciplinariamente los 58 docentes que hoy forman la planta académica de la preparatoria “Josefa Ortiz de Domínguez” no cuentan con asignaturas de formación docente salvo el caso de 6 profesores los cuales su opción de formación disciplinar fue orientada inicialmente hacia la enseñanza como el caso de Inglés y Pedagogía. (3 profesores de inglés y 3 profesores que tienen estudios en Pedagogía).

El 2004 fue un año de reformas muy intensas para todo el Sistema de Bachillerato del Gobierno del Distrito Federal, desde la revisión y ajuste a programas, la sistematización de las estrategias de enseñanza – aprendizaje, la

---

<sup>48</sup>Opiniones docentes. **Plantel Josefa Ortiz de Domínguez**. entrevista 2004.

<sup>49</sup> Consultar Anexo No. 1 (Información clasificada: Docentes de la Preparatoria “Josefa Ortiz de Domínguez” Cuajimalpa – Institución Educativa (estudios de procedencia).

implantación del Modelo de Tutoría y por consiguiente la Evaluación de los aprendizajes.

Uno de los aspectos principales que se pone en mesa de discusión es:

- *“La pertinencia de la Evaluación diagnóstica”.*

Las academias entonces se comentaban que cada profesor (a) de una misma academia, aplicaba sus propios instrumentos para identificar los conocimientos previos de los estudiantes, algunos profesores daban prioridad a referir como importante los conocimientos, otros las habilidades, solo algunos profesores como (POE y Física) identificaba en sus instrumentos reactivos para evaluar actitudes previas, entendidas como preguntas sobre la disposición hacia el estudio.

Algunas de las manifestaciones más recurrentes entre los profesores eran que de nada serviría aplicar *“una evaluación diagnóstica si de todos modos partían del hecho de que el estudiante no sabía nada y todo se le iba a enseñar en la preparatoria”* (caso de académicos de Física), *“Una evaluación diagnóstica es irrelevante ya que en la formación secundaria no se imparten materias que tengan que ver con la disciplina”* (Filosofía, Artes plásticas).

O argumentos como los matemáticos de *“implementar un examen de admisión para determinar que estudiantes tendrían posibilidades de desarrollo y los que irían directo al fracaso escolar”.*

*“En lugar de implementar evaluación diagnóstica que no funciona, porque no implementar un curso de inducción (preparación previa de los estudiantes para ingresar al primer curso de matemáticas”.*

- *El tipo de reactivos y claridad de redacción ante la incompreensión a la lectura del estudiante.*

Los profesores no contemplaron en ningún momento la posibilidad de que tal vez sus reactivos estaban redactados con poca claridad o en textos demasiado largos

y que al finalizar su lectura se perdía el cuestionamiento central y que esto podría tener repercusiones en la incompreensión por parte del estudiantado.

No se reparó en considerar, el perfil o características de estudiantes que egresaban con severas carencias y dificultades de conocimientos previos de la disciplina, de madurez intelectual (razonamiento lógico), y otras capacidades de expresión (verbal y escrita); lo cual podría repercutir en justificar el porque la mayoría de los estudiantes no tenían un nivel optimo de comprensión de lectura (ni siquiera de las preguntas).

• *Proceso de unificación de criterios para elaborar propuestas de Instrumento de Evaluación Diagnóstica por Academia*

En el momento de la integración del Personal de Apoyo a la docencia a la preparatoria, la disposición de algunos profesores a compartir e integrar un trabajo compartido y conjunto dentro de las academias, se veía restringido por las condiciones combinadas entre la personalidad profesional de cada uno de los actores.

Ejemplos como: Profesores con la misma formación disciplinar, de la misma academia que procedían de otras instituciones educativas pero que diferían en las metodologías de enseñanza de la asignatura (Física).

Profesores con formación disciplinar y profesional distinta impartiendo la misma asignatura, dificulta la unificación de ideas, incluso la simple posibilidad de reunirse (Historia)

Profesores que participaron en la 1ª. Generación de profesores desde la apertura de la primera preparatoria en Iztapalapa I y contribuyeron en gran medida en el desarrollo del primer programa de la asignatura, considerando que el documento inicial era único e inmejorable, lo que establecía reuniones con matices impositivos hacia los profesores más jóvenes (Física, Filosofía).

En el caso particular de la Academia de Química lo anterior tiene un efecto contrario, pues, al día de hoy, hay una influencia de uno de los integrantes que además de ser de los profesores pioneros en Iztapalapa I, tiene una posición de autoridad la cual permite dar una dirección marcada al resto de los integrantes la cual es asumida de forma pasiva.

- *Disposición de las Academias ante la posibilidad de sistematizar y optimizar la aplicación y obtención de resultados de la Evaluación diagnóstica.*

Inicialmente academias manifestaron su oposición a la implementación en un sistema por computadora para maniobrar la aplicación de dicha evaluación, pues consideran que los reactivos con opciones de respuesta totalmente cerrada, limitarían en gran medida las posibilidades de respuesta que pudiera dar un estudiante. (Lengua y Literatura). [*Es necesario implementar reactivos donde el estudiante tenga posibilidades de desarrollar y valorar sus capacidades de expresión escrita, redacción: ortografía, sintaxis, ordenación de ideas principales y secundarias etc.*"].

Considerando que la sistematización de un instrumento de evaluación con un solo estilo de reactivos de (opción múltiple) podría conducir al estudiante a:

1. Por un lado invalidar la prueba por las características elegidas por el estudiante para responder, (clásico de “tín marín” o “Ave María dame puntería”).
  2. Las dificultades en la lectura de comprensión del estudiante en textos impresos se vería agravada cuando tenga que leer en una pantalla. (Lengua y Literatura) [*Retrazará en tiempo y podría perder la secuencia de preguntas contestadas por el movimiento de pantalla, si tiene que leer un texto y contestar un cuestionario, lo haría verse en apuros el estar regresando continuamente al texto en la pantalla*"]
- *Dificultades de los profesores para elaborar reactivos que permitan evidenciar conocimientos y habilidades previas en torno a la disciplina, a partir de establecer categorías de respuesta por nivel de dominio de conocimiento*

Los profesores en sus diversos instrumentos que cada semestre iban mejorando mostraban una diversidad de reactivos en los cuales el único aspecto a determinar en las respuestas emitidas por los estudiantes era si tenían el conocimiento o no.

Dicho lo cual determinaba para el profesor hacer una reestructuración de la planeación académica para enseñar los elementos faltantes y poder iniciar el programa de la asignatura.

Pero no se consideraba y los niveles de conocimiento y habilidades ingresa el estudiante, mucho menos la posibilidad de cómo emplear esta información en un análisis por academia de la situación de toda la generación y poder adecuar y/o generar estrategias diferenciadas.

Es decir que las posibilidades de atender a la importancia del uso de los resultados de la evaluación diagnóstica se ven limitados por parte de los profesores incluso hoy en día.

• *La cultura del registro cualitativo*

Uno de los mayores problemas observados entre los profesores es la falta de una cultura de evaluación cualitativa, pues si bien en la experiencia de la mayoría de los docentes han desarrollado una evaluación de carácter cuantitativo, traducido a lo numérico, donde pocas veces se observa el proceso de aprendizaje y solo se convierte en un fin para determinar una calificación.

El tener que describir de forma continua y permanente los procesos de aprendizaje de una manera narrativa a través de identificar los alcances y limitaciones en cuanto a conocimientos, habilidades y actitudes de cada uno de los estudiantes ha tenido, las formas (estrategias de enseñanza – aprendizaje) y los espacios académicas donde podría establecerse mejores condiciones para solventar esas carencias.



El asumir que no se cuentan con periodos establecidos para hacer cortes de evaluación como en otras instituciones, sino que se debe hacer de forma permanente pues esto determina información oportuna para brindar un seguimiento constante al estudiantado ha sido una lucha constante hacia la resistencia de escribir sobre el desempeño de cada uno de los estudiantes.

Los pretextos más comunes han sido:

La demasía de estudiantes que se tienen que evaluar, entre 75 y 90 estudiantes quienes no se lograrían evaluar de forma regular por el trabajo implicado a la revisión previa de los trabajos realizados. Es decir *en que momento subo el registro de estudiantes si constantemente estoy revisando trabajos de redacción.*

*“No se pueden emitir juicios basados en algo que no se ha terminado de evaluar”* esto tiene que ver con las serias dificultades que tienen algunos profesores para redactar los registros pues se abocan demasiado precisos a estudiantes y en otros solo se realiza una actividad de copiar y pegar el mismo registro.

De lo anterior se implementó por parte del PADME un primer taller de Evaluación formativa y compendiada realizado en el Plantel “Josefa Ortiz de Domínguez” comenzando con aquellos profesores que habían presentado dificultades en la forma de registro, de acuerdo a la lista emitida por la Subdirección de Evaluación y Certificación.

A pesar de que la selección de profesores para realizar este ejercicio fue por elección al azar desde el IEMS, algunos profesores manifestaron sus inquietudes con respecto a este llamado haciendo conjeturas en los extremos de examinar los motivos de su elección, aquellos quienes intuían que se les eligió por *“haber realizado la evaluación muy mal o los que percibían haber realizado una evaluación estupenda”*

Para no entrar en detalles el PADME destacó la oportunidad de mejorar su registro porque ellos participarían como repetidores con el resto de los profesores.

En dicha reunión asistieron 19 profesores de los 23 convocados.

Se contó con el apoyo del consultor del área de cómputo y el PADME, la instrucción básica dentro del ejercicio fue institucionalizar dentro de su práctica de registro los siguientes criterios<sup>50</sup>, a modo de que todos los profesores consideraran el orden y criterios para reportar las particularidades de cada estudiante.

Cuadro No. 12

<p>La evaluación formativa tiene como propósito informar cómo aprende, que ha aprendido y que le falta por aprender al estudiante, por lo tanto debe dar cuenta de lo siguiente:</p> <p>LOGROS:</p> <ul style="list-style-type: none"><li>• Describir las competencias (conocimientos, habilidades y actitudes) que el estudiante desarrolló durante las clases, laboratorios, horas de estudio y tutoría.</li><li>• Precisar que nivel alcanzó.</li></ul> <p>FALTA DESARROLLAR:</p> <ul style="list-style-type: none"><li>• Describir las competencias que el estudiante no logró desarrollar</li><li>• Precisar que nivel alcanzó</li></ul> <p>SUGERENCIAS DE TRABAJO:</p> <ul style="list-style-type: none"><li>• Se escribirán las sugerencias correspondientes, con el fin de que el estudiante tenga un referente sobre lo que puede hacer para desarrollar satisfactoriamente las competencias pendientes de la asignatura, señalando: El o los espacios de trabajo académico en lo que va a realizar estas sugerencias. El producto o desempeño que se espera que el estudiante realice con estas sugerencias. El periodo en el que se espera que el estudiante lleve a cabo las actividades recomendadas. El número de asesorías a las que tendrá que asistir el estudiante y el responsable de brindarlas.</li></ul> <p>OBSERVACIONES:</p> <p>También se puede escribir información no académica relevante, la cual considere el docente puede ayudar al estudiante para continuar su formación académica.</p>
--

El siguiente muestra un ejemplo de evaluación formativa considerando algunos de estos ejercicios de registro realizados por los profesores del plantel posterior al taller impartido por el PADME.

<sup>50</sup> IEMS-GDF. **Registro de Evaluación de los Aprendizajes**.p. 5



Ejemplo 1: Evaluación Formativa



**Ciudad de México**  
Capital en Movimiento

Gobierno del Distrito Federal  
Secretaría de Educación  
Instituto de Educación Media Superior del Distrito Federal  
Iztapalapa 1



Pág. 1 / 2

14-05-2008

**EVALUACION PARCIAL CORRESPONDIENTE AL SEMESTRE 2007-2008 B**

Alumno: <b>CORONA DAVILA AURORA</b>	Matrícula: <b>0508010205</b>
-------------------------------------	------------------------------

Asignatura: **BIOLOGIA II**

Profesor: **PEREZ LOPEZ JANNETT**

Semestre	Periodo	Grupo	Trabajos	Asistencia a Clases	Asistencia a Tutoría	Recomendación
2007-2008 B	1	611	0	34		
Objetivos Trabajados			Observaciones y Recomendaciones			
0.-						
Observaciones y Recomendaciones Generales:						

Asignatura: **ETOLOGÍA. EVOLUCIÓN DE LA CONDUCTA ANIMAL (20**

Profesor: **CUELLAR GONZALEZ LIBERTAD**

Semestre	Periodo	Grupo	Trabajos	Asistencia a Clases	Asistencia a Tutoría	Recomendación
2007-2008 B	1	9611	0	16		
Objetivos Trabajados			Observaciones y Recomendaciones			
0.-						
Observaciones y Recomendaciones Generales:						

Asignatura: **HISTORIA IV**

Profesor: **GARCIA GARCIA CLARA GUADALUPE**

Semestre	Periodo	Grupo	Trabajos	Asistencia a Clases	Asistencia a Tutoría	Recomendación
2007-2008 B	1	611	0	21		
Objetivos Trabajados			Observaciones y Recomendaciones			
1.- Comprenderá la importancia de la sedentarización dentro del proceso de formación de las civilizaciones antiguas, comprendiendo para identificar algunos rasgos culturales aun vigentes			<2008-04-01>Aurora continúa desarrollando sus habilidades en el estudio de la Historia. Relaciona el estudio del pasado remoto con su presente. Señala la importancia de los procesos de sedentarización.			
2.- Comprenderá la importancia del proceso de urbanización de las civilizaciones de la antigüedad al vincularlo con su presente			<2008-05-13>Aurora ha desarrollado sus habilidades de ubicación espacial y tiempo en el estudio de las culturas antiguas. Asimismo relaciona este legado con el presente			
4.- Identificará a través de la cosmovisión actual y de su cotidianidad, algunos rasgos de la región mesoamericana, para detectar la relación que existe entre pasado y presente			<2008-05-13>Aurora continuó desarrollando sus habilidades de ubicación espacial temporal a través del estudio de la historia de las culturas mesoamericanas. Desarrolló su conocimiento de conceptos. Identifica estas culturas como una de las raíces de nuestra cultura actual.			
Observaciones y Recomendaciones Generales:						

Asignatura: **INGLES III**

Profesor: **VAZQUEZ LOPEZ JACOBO**

Semestre	Periodo	Grupo	Trabajos	Asistencia a Clases	Asistencia a Tutoría	Recomendación
2007-2008 B	1	611	0	27		
Objetivos Trabajados			Observaciones y Recomendaciones			
1.- El estudiante aplicará estrategias de lectura que le permitan recopilar información y bibliografía en Inglés para iniciar una investigación documental a nivel bachillerato.			<2008-04-08>Aurora CUBRE el objetivo porque reconoce los elementos básicos de investigación documental. Selecciona los documentos escritos en inglés, pertinentes para apoyo de su investigación documental.			
2.- El estudiante obtendrá información relevante para un proyecto de investigación documental, de los textos escritos en Inglés seleccionados			<2008-04-10>Aurora CUBRE el objetivo porque Discrimina y Jerarquiza información importante contenida en un texto. Reconoce el valor de ir marcando en el texto la información importante. Cataloga información que le resulta útil. Resume de manera escrita, oral o gráfica el contenido del texto que le resulta útil.			
3.- El estudiante hará una presentación de la información obtenida de la bibliografía escrita en Inglés seleccionada, utilizando mapas, diagramas, tablas, esquemas, resúmenes, entre otros.			<2008-05-08>Aurora CUBRE el objetivo porque realizó una presentación de la información obtenida de la bibliografía escrita en Inglés seleccionada, utilizando mapas, diagramas, tablas, esquemas, resúmenes, entre otros.			
Observaciones y Recomendaciones Generales:						

Asignatura: **MATEMATICAS V**

Profesor: **PEREZ LOPEZ JAVIER**

Semestre	Periodo	Grupo	Trabajos	Asistencia a Clases	Asistencia a Tutoría	Recomendación
2007-2008 B	1	521	0	20		
Objetivos Trabajados			Observaciones y Recomendaciones			

*Dificultades:*

Se observa que los profesores no elaboran sus registros de manera continua, y puede deberse a distintos motivos como el que no se ha concluido el desarrollo de un tema u objetivo para poder ser evaluado, así pues los desfases entre los profesores que registran y los que no se ven evidentemente.

Por otro lado existen aciertos en la forma de los registros de evaluación formativa, como se observa arriba con los profesores de Historia e Inglés respectivamente, quienes identifican las capacidades y potencialidades que ha desarrollado la estudiante evaluada.

Sin embargo, no se dejan de lado las sugerencias constantes para los docentes es el uso adecuado del lenguaje empleado en la redacción, que sea de fácil comprensión para los estudiantes de la preparatoria, tratando de evitar tecnicismos empleados por los profesores.

• *La transición de evaluación por objetivos a evaluación por asignatura*

Posterior a la implementación de los programas ajustados, se formalizó la necesidad de sintetizar la forma de evaluación de los aprendizajes, ya que se venía realizando a partir de la necesidad de que cada estudiante acreditara cada objetivo de aprendizaje que involucrado en la asignatura, de modo que para el plan de estudios de la generación 2001 a 2003 los estudiantes tenían 36 asignaturas con un total de 189 objetivos de aprendizaje sin considerar los objetivos de aprendizaje de las asignaturas optativas y el proceso de certificación.


Esto implicó un rezago desmedido y aumento indefinido de la población con estudios inconclusos, incluso de abandono escolar.

En el siguiente ejemplo muestra un Historial Académico (detallado) donde un estudiante de la primera generación muestra contradicciones en los criterios de evaluación de un profesor a otro.

Y que según análisis determina el rezago y el retraso en su egreso del bachillerato. El número de objetivos de aprendizaje cubiertos y no cubiertos en cada una de sus asignaturas y los periodos semestrales que ha tardado en cubrir su totalidad.


Además, destacar que en algunas asignaturas el criterio de no cubrir alguno de sus objetivos de aprendizaje, o mantenerlo en parcialmente cubierto, impedía la acreditación de la asignatura y por tanto no podía avanzar al siguiente curso.

Ejemplo 2: Historia Académica (detalle)



**Ciudad de México**  
*Capital en Movimiento*

Gobierno del Distrito Federal  
Secretaría de Educación  
Instituto de Educación Media Superior de Distrito Federal  
Plantel Iztapalapa 1



**IEMS**

Historia Académica (Detalle)

Pág. 3 / 4

Matrícula: 0003010980

Nombre: SANTOS FLORENZANO LEONARDO

25-06-2008

SEMESTRE PERIODO	ASIGNATURA	OBJETIVOS												No. OBJ	TOTAL			EVALUACIÓN COMPLETADA/
		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12		C	PC	NC	
2004-2005 A-1	ARTES PLASTICAS I (2001)													9	0	0	0	C
2004-2005 A-1	COMPUTACION (2001)			C	C									4	2	0	0	C
2004-2005 A-1	FENOMENOS ONDULATORIOS (SONIDO Y LUZ) (2001)	PC	PC	PC	PC	PC	PC	PC						7	0	7	0	NC
2004-2005 A-1	FILOSOFIA II (2001)	C	NC	NC	NC	NC	NC							6	1	0	5	NC
2004-2005 A-1	FILOSOFIA IV	NC	NC	NC	NC									4	0	0	4	NC
2004-2005 A-1	INGLES II	NC	NC	NC	NC	NC								5	0	0	5	NC
2004-2005 A-1	LENGUA Y LITERATURA III (2001)	PC	PC	PC	C	C								5	2	3	0	NC
2004-2005 A-1	MATEMATICAS III (2001)	NC	NC	NC	NC	NC	NC	NC						7	0	0	7	NC
2004-2005 A-1	QUIMICA I (2001)													10	0	0	0	NC
2003-2004 B-1	COMPUTACION (2001)	C	C	NC	NC									4	2	0	2	NC
2003-2004 B-1	FILOSOFIA IV (2001)													4	0	0	0	NC
2003-2004 B-1	INGLES II (2001)													4	0	0	0	NC
2003-2004 B-1	MATEMATICAS II (2001)	NC	NC	NC	NC	NC	NC							6	0	0	6	NC
2003-2004 B-1	MUSICA Y MOVIMIENTO (2001)	NC	NC	NC										3	0	0	3	NC
2003-2004 B-1	QUIMICA, ENERGIA Y SOCIEDAD (2001)	PC	NC	NC	NC									4	0	1	3	NC
2003-2004 A-1	BIOLOGIA II (2001)	PC	C	C	NC	C	C							6	4	1	1	C
2003-2004 A-1	EL COMENTARIO DE TEXTOS LITERARIOS (2001)	C	C	C	C	C								5	5	0	0	C
2003-2004 A-1	FILOSOFIA IV (2001)													4	0	0	0	NC
2003-2004 A-1	FISICA 3 LUZ Y SONIDO	PC	PC	PC	PC	PC	PC							6	0	6	0	NC
2003-2004 A-1	INGLES II (2001)	PC	PC	NC	NC									4	0	2	2	NC
2003-2004 A-1	MATEMATICAS II (2001)													7	0	0	0	NC
2003-2004 A-1	MUSICA II (2001)	NC	NC	NC	NC									4	0	0	4	NC
2002-2003 B-1	ARTES PLASTICAS I (2001)					C	PC	C	PC					9	2	2	0	C
2002-2003 B-1	ARTES PLASTICAS II (2001)				C	C	C	C						7	4	0	0	C
2002-2003 B-1	BIOLOGIA I PLAN ANTERIOR	C	C	C	C	C								5	5	0	0	C
2002-2003 B-1	FILOSOFIA II (2001)													6	0	0	0	NC

Nota: C = Cubierto  
PC = Parcialmente Cubierto  
NC = No Cubierto

Asignatura que muestra PC en todos los objetivos pero no así la acreditación

Asignatura que muestra PC en objetivos y

Existe la acreditación de la asignatura.

En el historial anterior se logra observar diferentes apreciaciones sobre la nomenclatura del PC (parcialmente cubierto) pues mientras que para el profesor de Fenómenos ondulatorios el estudiante muestra en los siete objetivos PC corresponde una evaluación de NC (no cubierta) por el contrario las apreciaciones de los profesores de biología y artes plásticas quienes

considerando que cuentan con un objetivo NC (no cubierto) o dos PC (parcialmente cubiertos) combinados con objetivos cubiertos se logra una determinación favorable para el estudiante.

Este aspecto, generó incongruencias en los niveles objetivos y subjetivos de la evaluación, pues la pregunta era ¿determinar el criterio de los profesores para considerar cuales objetivos de aprendizaje de cada asignatura eran determinantes para optar por una evaluación de cubierto o no cubierto?

Así, con la revisión y ajuste a los programas de estudio, fue un factor que favoreció enormemente el proceso de evaluación de los aprendizajes, y facilitó el trabajo de los docentes, pues, aun cuando seguían existiendo objetivos de aprendizaje estos se redujeron a 169 aún cuando el mapa curricular aumentó por la creación de dos asignaturas más (Computación I y POE II).

Sin embargo la función de los objetivos de aprendizaje fue clarificada para orientar los saberes que debieran adquirir y desarrollar los estudiantes, incluso en algunas asignaturas como Artes plásticas y Física el diseño de los objetivos quedaron plasmados de tal forma que se pueden evaluar de forma transversal, es decir a lo largo de todo el curso semestral, permitiendo demostrar al estudiante, aquella competencia que inicialmente no pudo evidenciar, y por su parte al profesor de la asignatura observar todo el proceso de aprendizaje, y posibilidades de registrar permanentemente, en lugar de una evaluación fraccionada, donde cada periodo de tiempo habría que hacer cortes de evaluación.

De alguna manera esto permitió la regularización de la evaluación de los aprendizajes en varios sentidos.

La evaluación por asignatura permitiría brindar un seguimiento de distinción entre estudiantes regulares e irregulares que promovería a ser candidatos a becas estudiantiles ofrecidas por el Gobierno del Distrito Federal.

Mayor certeza de los conocimientos, habilidades y actitudes que cada estudiante tendría que mejorar y los espacios para hacerlo.

Mayor certeza a los profesores para realizar los registros desde la evaluación formativa que permitiera brindar un seguimiento y acompañamiento preventivo y oportuno al estudiante, reduciendo el rezago académico o incluso el abandono escolar.

La desaparición de la nomenclatura del PC (parcialmente cubierto) que mantenía una posición de incertidumbre sobre los conocimientos y habilidades desarrollados para cada caso por los estudiantes, bajo un criterio demasiado abierto y subjetivo de los profesores incluso pertenecientes a la misma academia.

Garantizar la Eficiencia Terminal de las generaciones posteriores a la revisión y ajustes a programas y con las reformas a la evaluación de los aprendizajes.

Lo anterior consiguió que en el año del 2004 con la generación entrante se pudiera consolidar la evaluación por asignatura y no por cada uno de los 169 objetivos.

#### *La evaluación compendiada*

Considerada como el momento final del proceso de enseñanza – aprendizaje de la asignatura, donde su propósito es recopilar la información obtenido durante la evaluación formativa y hacer una valoración que revele el grado en que el estudiante desarrolló las competencias necesarias para cubrir la asignatura y continuar con su formación.

Para esto se orientó a los profesores para considerar los siguientes criterios:



Cuadro No. 13

1. Los resultados de la evaluación diagnóstica que indican con que competencias comenzó el estudiante la asignatura.
2. el registro de la evaluación formativa, que de cuenta del avance que obtuvo el estudiante en el desarrollo de competencias básicas para el aprendizaje y disciplinares.
3. el perfil de egreso de la asignatura compuesto por el conjunto de competencias que refieren el ideal a desarrollar por el estudiante.

La evaluación compendiada tiene como objetivo informar y dar cuenta sobre:

Conocer el avance del estudiante en términos de las competencias que señala el programa de la materia.

Informar al docente, al tutor y al estudiante de los logros obtenidos y de las competencias que faltan por desarrollar.

Informar a los padres de familia de la situación académica de su hijo.

Recomendación final: sobre lo que puede hacer el estudiante para cubrir la asignatura y continuar su formación.

En el siguiente ejemplo del registro de una evaluación compendiada emitida por alguno de los profesores del plantel, donde se puede observar las condiciones en que un estudiante desarrolló sus competencias de la asignatura y en los términos en que avanza al siguiente curso.

Esta forma de evaluación permitirá al profesor que retome en algún grupo a este estudiante, ya sea el mismo u otro diferente, pues le informa sobre aquellos aspectos que presenta como fuertes y en los que tendrá que trabajar conjuntamente con el alumno para mejorar su desempeño.

Así mismo, la posibilidad de generar una planeación semestral del curso considerando las características de aprendizaje de los estudiantes que recibe, y

permitirle elaborar las estrategias de enseñanza – aprendizaje y el diseño de materiales y actividades apropiadas a enriquecer al grupo de estudiantes.

Ejemplo 3: Evaluación compendiada

		Gobierno del Distrito Federal Secretaría de Educación Instituto de Educación Media Superior del Distrito Federal Iztapalapa 1			
<b>REPORTE DE EVALUACIÓN</b>				Pág. 1 / 1	
2005-2006 A					
ESTUDIANTE: <b>CORONA DAVILA AURORA</b>			0508010205		
PRIMER APELLIDO	SEGUNDO APELLIDO	NOMBRE (S)	MATRÍCULA		
ASIGNATURA:	<b>LENGUA Y LITERATURA I</b>		<b>EVALUACIÓN</b>	<b>CUBRE</b>	
MODALIDAD:	<b>CURSO</b>				
GRUPO:	<b>115</b>				
PROFESOR:	<b>PIÑA PEREZ MARUCHA CLAUDIA</b>				
<b>OBSERVACIÓN ACADÉMICA GENERAL</b>					
QUE PERMITA IDENTIFICAR EL GRADO DE AVANCE EN LAS COMPETENCIAS:					
<p>Es una alumna constante, participativa y trabajadora. Debe continuar trabajando ortografía, acentuación, sintaxis y puntuación. Aspectos específicos: aunque puede identificar la sílaba tónica y conoce las reglas de Acentuación, en ocasiones se olvida de poner los acentos. También debe trabajar más con la acentuación diacrítica de los pronombres él, mí, y del adverbio más.</p> <p>Su nivel de comprensión de lectura es bueno, es capaz de identificar la historia de un cuento contemporáneo y el tema de un poema de lenguaje sencillo.</p> <p>En clase y asesoría se expresa con seguridad y fluidez.</p> <p>Es capaz de redactar un comentario de texto breve en el que expresa y argumenta una opinión. Mismo que puede defender oralmente frente a un grupo.</p>					
EL PRESENTE REPORTE DE EVALUACIÓN SE EMITE A LO: <b>14</b> DÍAS DEL MES DE <b>MAYO</b> DE <b>2008</b>					
PROFESOR RESPONSABLE DE LA EVALUACIÓN <small>(NOMBRE, FIRMA Y FECHA)</small>		RECIBE PARA INTEGRACIÓN AL EXPEDIENTE DE ESTUDIANTE <small>(NOMBRE, FIRMA, FECHA Y SELLO)</small>		FIRMA DEL ESTUDIANTE Y FECHA DE RECIBO	
EJEMPLAR PARA EL ESTUDIANTE. EJEMPLAR PARA EL EXPEDIENTE DE ESTUDIANTE.					

#### 4. Programa: Desarrollo del Modelo de Atención Tutorial.

En este apartado se narran los acontecimientos que dieron lugar a la implementación de los Programa Institucionales: Desarrollo del Modelo de Atención Tutorial y Desarrollo académico y formación docente.

El personal de seguimiento a la docencia realizó un trabajo complementario con los consultores de área disciplinar donde se obtuvieron las reflexiones de las academias, sobre las distintas formas en que los docentes han conceptualizado la tutoría, la organización de su trabajo académico en torno a ésta, las estrategias e instrumentos que emplean y los resultados que han obtenido. Asimismo, se recuperan de cada una de las academias las distintas funciones que desempeña la figura de tutor-docente, cómo están relacionadas y entre sí y con los otros espacios de trabajo académico.

En este sentido en el Diagnóstico Pedagógico<sup>51</sup> implementado con los docentes del plantel “Josefa Ortiz de Domínguez” en Cuajimalpa se recuperó que:

De acuerdo al único referente que tenían los 33 profesores entrevistados para dicho diagnóstico pedagógico, realizar su actividad tutorial estuvo fundamentada en los “*Lineamientos del tutor-integrador*”<sup>52</sup>, a partir de esto 20 docentes de 33 compartieron su concepción sobre la tutoría, definiéndola como “el acompañamiento permanente al estudiante en la búsqueda de soluciones a problemáticas originadas en los procesos de enseñanza – aprendizaje, identificándose con un perfil de docente tutor en primer lugar por su capacidad para establecer relaciones en un marco de respeto y cooperación con el estudiante y en segundo lugar por su capacidad cognitiva tanto para brindar orientación y asesoría al estudiante en la toma de decisiones académicas, además de incluir las competencias comunicativas de los profesores cuando hacer recomendaciones de manera oral y escrita y son comprendidas por los estudiantes.

---

<sup>51</sup> IEMS GDF. **Diagnóstico Pedagógico plantel Josefa Ortiz de Domínguez.** pp. 11-12

<sup>52</sup> IEMS. **Lineamientos del tutor integrador.** pp. 7-10

Los profesores hasta este momento reconocían y asumían su rol de tutores integradores, por la actividad de acompañamiento dentro del proceso formativo del estudiante.

En cuanto a las formas y espacios en que se proporcionaba la atención a estudiantes, 26 profesores manifestaron hacerlo de manera individual, realizada una vez por semana con duración de 15 a 30 min.

Esto implicó el primer reto a solucionar, pues aunque los profesores, preferían atender de forma individual, esto implicó que el tiempo era insuficiente para todos los estudiantes, excediendo el tiempo reglamentado en el “mapa curricular”<sup>53</sup>, esto motivo a tener que  *echar mano* de otros espacios como la hora de estudio para poder concluir con los programas de estudio.

Los profesores entonces reconocieron que el salir de las áreas académicas como los cubículos de los profesores, o el salón de clases, y la diversificación de espacios de atención como la biblioteca, los pasillos y los patios, permitió establecer mejores relaciones con los estudiantes, pues se sentían más en confianza, además de que las actividades no eran propiamente académicas que por lo regular ya se convertían engorrosas para los estudiantes.

Al respecto los profesores fueron aprovechando otras actividades como, las deportivas para establecer contacto directo con los estudiantes y charlas informales para indagar sobre sus intereses y conflictos.

Por otro lado aunque en su mayoría (28 de 33 profesores) lograron reconocer que contaban con la experiencia necesaria de ser tutores- integradores solo 21 de ellos identificaron que además, su labor implicaba el seguimiento y acompañamiento al desempeño del estudiante en todas sus asignaturas.

Este breve referente permitió que el Personal de Apoyo a la Docencia en Metodología Educativa, pudiera intervenir inmediatamente con los profesores de todo el Sistema de Bachillerato del D.F y fortaleciera la figura del tutor- docente

---

<sup>53</sup> IEMS. GDF. Proyecto educativo. P. 87

considerando dichas experiencias, que le implicaran mejorar la calidad de atención y enseñanza brindada a los estudiantes.

Inmediatamente se elaboró un curso taller sobre “Tutoría” con el propósito de clarificar las dos dimensiones de la tutoría: la asesoría académica y el seguimiento y acompañamiento a través del primer documento normativo<sup>54</sup> que intenta regular la actividad tutorial, brindando además de algunas técnicas y actividades para fortalecer las relaciones de comunicación y confianza con los estudiantes.

Dentro de las acciones implementadas con gran éxito fue, la implementación sistematizada, de una *ficha de seguimiento* en el plantel, para uso exclusivo de los docentes-tutores y que tuvieran a la mano datos relevantes de sus estudiantes, además de la asignación de una franja horaria establecida dentro de la conformación de horarios para que los estudiantes asistieran con periodicidad con su tutor asignado, para entonces ya se habían establecido grupos de 15 estudiantes asignados semestralmente a cada tutor.

Ejemplo 4. Ficha de seguimiento

*Plantel “Josefa Ortiz de Domínguez”*

Nombre del Estudiante:	CAMACHO MANJARES JESÚS	Grupo: III
Matricula: 0606050261	Ciclo:2006-2007 A	
Tutor:	Semestre: PRIMERO	
Padres de Familia:	Teléfono:	

OBSERVACIONES Y RECOMENDACIONES

Semana del 14 al 18 de agosto de 2006. Se observó problemas actitud desde la primera semana de clases e inasistencia en asignaturas como Física, POE, Lengua y Literatura y Matemáticas (No se tiene reporte de Filosofía) en computación se mostró constante.

Semana del 21 al 25 de septiembre de 2006. En una primera etapa de acercamiento con el estudiante (aún cuando no se le había asignado tutor) el profesor de Física se ofreció a platicar con el estudiante por su actitud de rebeldía. El estudiante manifestó tener problemas familiares.

Durante el mes de septiembre se observó una inasistencia fluctuante en la mayoría de las asignaturas así como retardos en Lengua y Literatura.

Los profesores del Consejo Académico reportan que el estudiante asiste a la escuela sin embargo no entra a sus clases.

El 21 de septiembre del 2006 el Consejo Académico preparó y entregó al estudiante una carta al estudiante para manifestarle que por causas de su actitud e incumplimiento podría tener problemas en su desempeño académico.

Semana del 25 al 29 de septiembre se reportó que las ocasiones que ha entrado a clases su desempeño en el trabajo académico al interior de la clase o asesoría académica es nulo.

<sup>54</sup> IEMS Documento interno de **seguimiento, el acompañamiento y la asesoría en la organización del trabajo académico.** s/p.

Los resultados obtenidos por la participación de los profesores en el plantel, arrojaron mucha más información sobre sus inquietudes de la tutoría, por lo que se consideró apropiado por la Dirección Académica en turno, encomendar al Personal de Apoyo a la Docencia en Metodología Educativa (PADME) la tarea de Diseñar el Programa de Atención Tutorial, que brindara mucho más elementos de apoyo a los docentes para la dimensión de Seguimiento y Acompañamiento.

Durante el 2º. Semestre del 2004 el PADME se concentró en el diseño y elaboración del Programa de Atención Tutorial, que permitiera nuevamente aclarar a los profesores el propósito central de la tutoría para este Sistema de Bachillerato.

Del cual se extrae que su *propósito fuese*: Atender el desarrollo integral de los estudiantes mediante la identificación y seguimiento de los factores de riesgo que ponen en riesgo la estabilidad y permanencia de los estudiantes dentro de la preparatoria, teniendo como base la relación de confianza, respeto y diálogo del tutor con su tutorado.

Estableciendo *objetivos* en cada uno de los ciclos escolares; así es que en el 1er. Ciclo contemplando 1º. y 2º. Semestre los tutores- docentes debieran:

- Recuperar información sobre los antecedentes académicos de sus tutorados, el contexto social y familiar en el que se desenvuelven cotidianamente las necesidades y expectativas que tienen sobre sí mismos y de la escuela.
- Empezar actividades que permitan a los tutorados a su cargo integrarse como grupo a través de un conjunto de principios, valores y metas comunes.
- Fomentar en los tutorados actitudes encaminadas a que estos se responsabilicen en su propio estudio, el trabajo colaborativo, así como la asistencia y puntualidad en cada una de sus actividades académicas.

Durante el 2º. Ciclo escolar es decir en el 3o. y 4o. semestre los objetivos estarían encaminados a:

- Movilizar a sus tutorados en la continuación de sus estudios que reconozcan el desarrollo que hasta el momento han logrado y estableciendo metas significativas a alcanzar en este ciclo.
- Fortalecer las actitudes hacia el estudio trabajadas en el primer ciclo y propiciar que los tutorados se desenvuelvan con mayor independencia en los distintos espacios de trabajo académico de la preparatoria, de acuerdo a las tareas y trabajos que tengan que realizar en las distintas asignaturas de este ciclo.
- Incentivar y orientar a los tutorados para que sus aprendizajes logrados los relacionen con su vida cotidiana y con ello le encuentre mayor significado a su estudio y a la escuela en general.

Y para finalizar en el 3er. Ciclo, correspondiente al 5º y 6º. Semestre, los tutores- docentes realizarían acciones para:

- Orientar la conducción del desarrollo escolar de los tutorados hacia el egreso y,
- Motivar a los tutorados para que tengan como meta ingresar al nivel superior, considerando sus intereses y competencias personales.

Dicho programa esta acompañado de materiales de apoyo al docente, donde el Personal de Apoyo a la docencia en Metodología Educativa realizó una selección de técnicas y actividades sugeridas para aplicarlas a los estudiantes en el cumplimiento de los objetivos para cada uno de los ciclos.

Este compendio de actividades previamente diseñadas, estaría acompañado de un programa de capacitación dirigido a los tutores-docentes con la finalidad de familiarizarlos con el tipo de actividades que se podrían implementar de acuerdo a las características de los estudiantes tutorados y correspondientes al ciclo en que se encontrarán.

Sin embargo, dicho curso no fue implementado por razones de tiempo, lo que por consecuencia implicó dificultades para comprender el desarrollo de algunas actividades.

Así, durante el 2005 se observó que el material dispuesto, solo se aplicara por un sector reducido de la comunidad académica, y el otro sector contemplaba desconocimiento sobre la funcionalidad de los materiales.

Sin embargo, a través del seguimiento personalizado que se implementó con algunos de los profesores del plantel permitió identificar una serie de limitaciones del PAT, como lo fue, que los materiales seleccionados y propuestos como actividades y técnicas están acordes en su mayoría para desarrollar en grupos y existen muy pocos que posibilitan la atención individual.

Son necesarios algunas sugerencias que ayuden a identificar los canales de comunicación, y encuestas sobre intereses profesiográficos y vocacionales.

Así como, otros detalles de índole administrativa considerando que el grupo de tutorados asignados no corresponde al semestre en que el tutor le es asignado su curso, y horarios, discontinuidad de avance por rezago académico, dificultando la visita y el trabajo a desarrollar periódicamente con los tutores.

La falta de la cultura de tutoría en los estudiantes, quienes consideran que en su carácter opcional, no pasa nada si no van o argumentan que no es necesaria.

Para el segundo semestre del 2005 se hizo un rastreo sobre las condiciones de los estudiantes, apoyando a los docentes – tutores a identificar las principales causas externas e internas que promovían el ausentismo entre los estudiantes colocándolos en riesgo sobre su permanencia y rezago académico.

Solo como muestra de un ejemplo de los resultados obtenidos sobre el **Ausentismo escolar y Desempeño académico** a partir de la información proporcionada por los docentes durante el periodo 2005 – 2006 A en el plantel JOSEFA ORTIZ DE DOMÍNGUEZ” permitió establecer dos indicadores sobre las



causas para explicar el posible ausentismo escolar de los estudiantes del primer ciclo.

Dichos indicadores de Factores de Alto Riesgo de Ausencia Escolar, donde se identificaron 5 categorías que se enuncian en el siguiente cuadro.

Cuadro No. 14

Aspectos laborales	Actividad laboral
Aspectos relacionados con la salud	Enfermedades y Embarazo
Posicionamiento del Modelo Educativo	Incompatibilidad y no se presentó desde el inicio del semestre
Migración	Cambio de escuela y de domicilio
Exclusión Social	Conducta violenta y problemas familiares
Sin Información	

1. Factor de Mediano Riesgo considerando la asistencia ocasional de los estudiantes, que son:

Cuadro No. 15

Sin seguimiento
Con seguimiento
Turismo escolar

Para ese entonces, el Personal de Apoyo a la Docencia en Metodología Educativa, contemplo sus competencias previas de formación profesional con respecto a la sistematización de metodologías en investigación educativa. Involucrando conocimientos de carácter cualitativo y cuantitativo, con estadística y el método de observación participativa dentro de la investigación – acción.

La información se recupero a través de una entrevista a cada uno de los 27 tutores-docentes encargados de atender a los 14 grupos de estudiantes de 1er ingreso, donde la duda a despejar era conocer a través de ellos los motivos por

los que alguno de sus estudiantes tutorados se ausentaba o abandonaba los estudios.

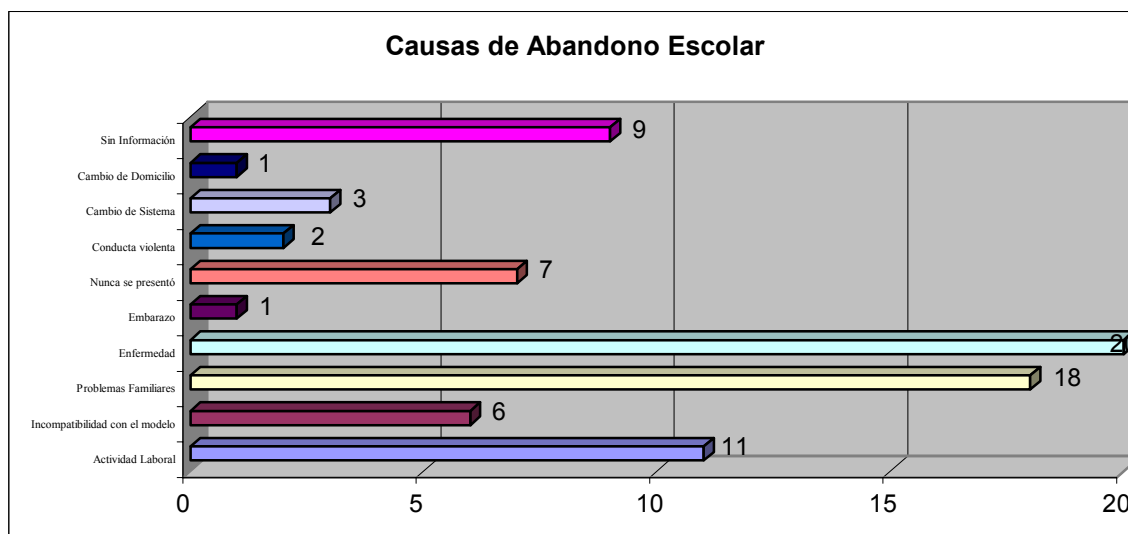
El reporte de 181 estudiantes registrados por los docentes de una población de 349 estudiantes registrados del primer ciclo permitió considerarlos como una muestra representativa para establecer las categorías de riesgo, de lo cual se obtuvo lo siguiente: en la categoría de Alto Riesgo.

Cuadro No. 16

CATEGORÍA	F	%
MOTIVOS DE TRABAJO	11	14
ENFERMEDAD	20	25
EMBARAZO	1	1
INCOMPATIBILIDAD CON EL MODELO	6	8
NUNCA SE PRESENTÓ	7	9
CONDUCTA VIOLENTA	2	3
PROBLEMAS FAMILIARES	18	23
CAMBIO DE SISTEMA	3	4
CAMBIO DE DOMICILIO	1	1
SIN INFORMACIÓN	9	12
<b>TOTAL</b>	<b>78</b>	<b>100</b>

Como puede observarse en el factor de Alto Riesgo, los relacionados con la salud (enfermedad), problemas familiares y actividad laboral representa el 62% de las causas que provocan que el estudiante interrumpa sus estudios; además de un 12% que no se tiene información.

Grafica No. 1



Dentro de los factores de Mediano Riesgo se observó:

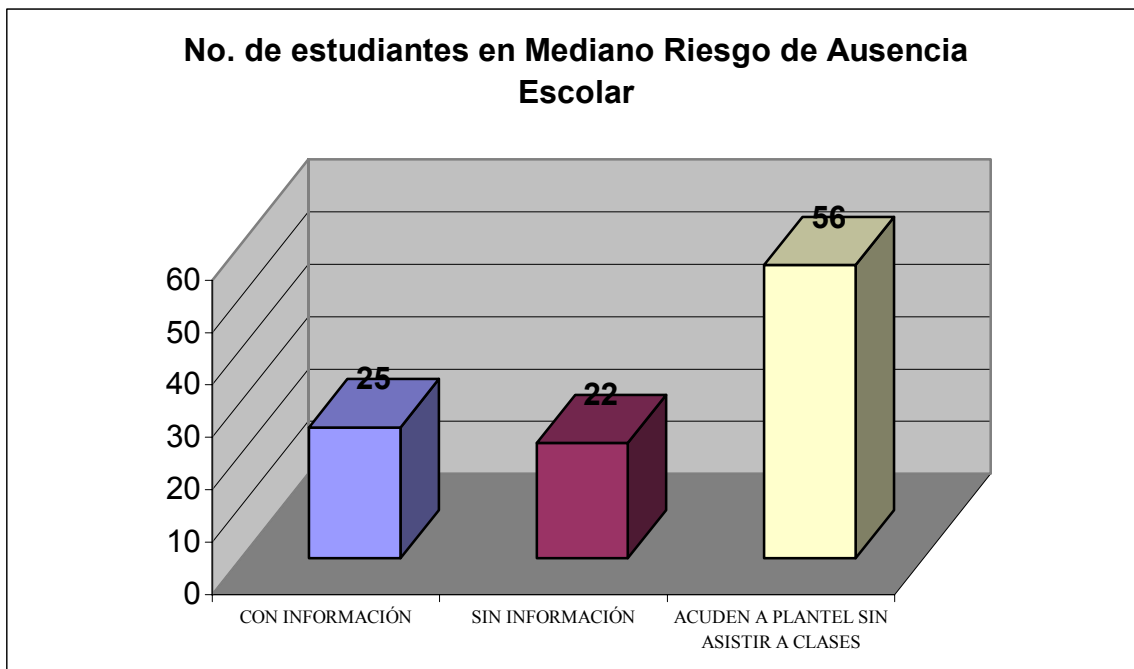
Cuadro No. 17

CATEGORÍA	F	%
SIN SEGUIMIENTO	25	24
CON SEGUIMIENTO	22	21
ACUDE A PLANTEL SIN ASISTIR A CLASES	56	55
TOTAL	103	100

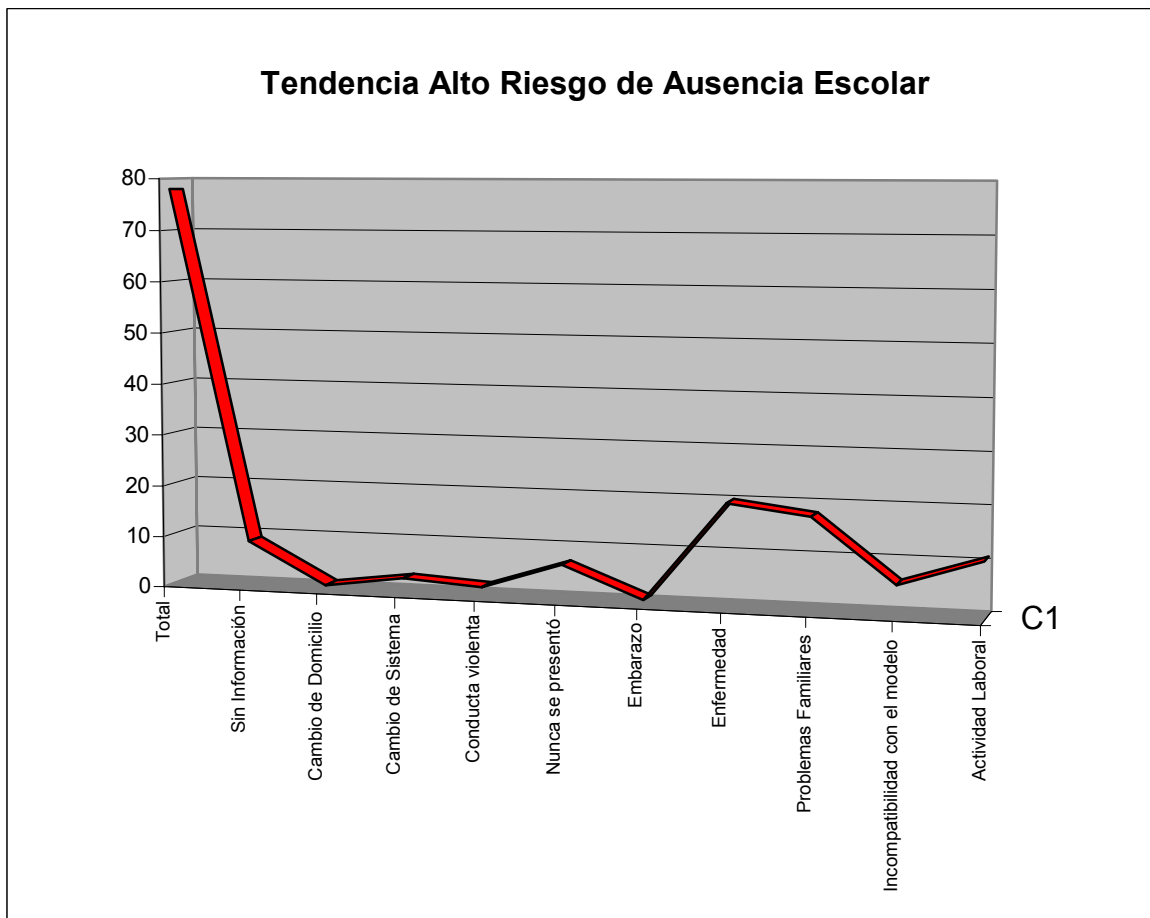
En cuanto a los factores de Mediano Riesgo, no se identifican categorías específicas, sin embargo, se pudo advertir que estas se concentran en un 55% en el turismo escolar, es decir, estudiantes que acuden al plantel pero no se presentan a sus actividades académicas.

Por otro lado se identificó que aún cuando se cuenta con 24% de estudiantes con conocimiento sobre las causas de su inconstancia escolar, aún se observa 21% de estudiantes, que no se cuenta con dicha información al respecto.

Grafica No. 2



Grafica No. 3



Es importante resaltar que de los 181 estudiantes reportados por los docentes 8 estudiantes se encuentran registrados en el sistema como baja en dos modalidades<sup>55</sup>:

- Receso indefinido: 7
- Receso temporal: 1

De este registro de estudiantes en riesgo existen 78 estudiantes reportados por los docentes que están en la modalidad de Alto Riesgo, y 103 en la modalidad de Mediano Riesgo (irregulares).

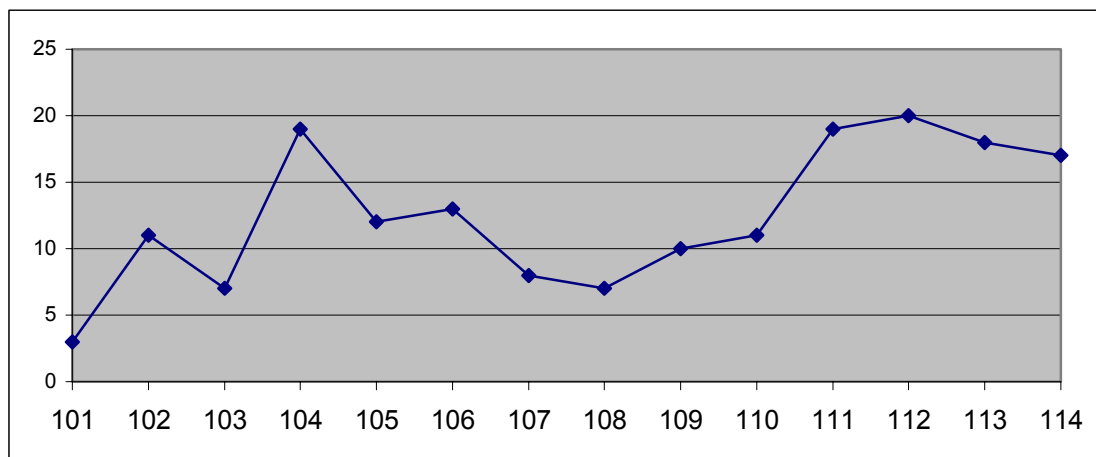
### Factores de Desempeño Académico

Es importante señalar que de acuerdo a la información proporcionada por los docentes y el sistema de evaluación sobre los estudiantes en riesgo, se identificaron 3 casos de estudiantes que no aparecen en la base de datos del Sistema de Evaluación.

Por lo que se tiene un reporte sobre el desempeño académico de 178 estudiantes en riesgo de ausencia escolar identificados como activos.

De ellos se observó un promedio de 13 estudiantes ausentes, en los 14 grupos de primer semestre.

Grafica No. 4

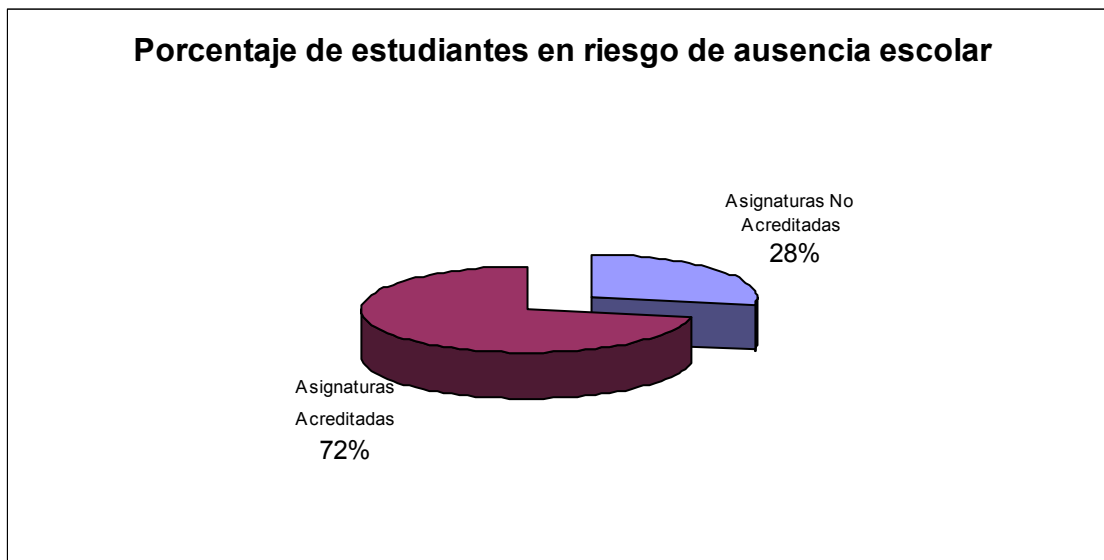


<sup>55</sup> Servicios Escolares. **Plantel Josefa Ortiz de Domínguez**

Siendo el 104, 111, 112, 113 y 114, los cinco grupos que presentan mayor problemática de ausencia escolar que representan a su vez el 51% (98) de los estudiantes en riesgo del primer ciclo.

Actualmente se tiene que, en el plantel “Josefa Ortiz de Domínguez” Cuajimalpa 178 estudiantes en riesgo registrados como activos en el Sistema de Evaluación 49 estudiantes no acreditaron ninguna asignatura, representando con ello del 28% de la población.

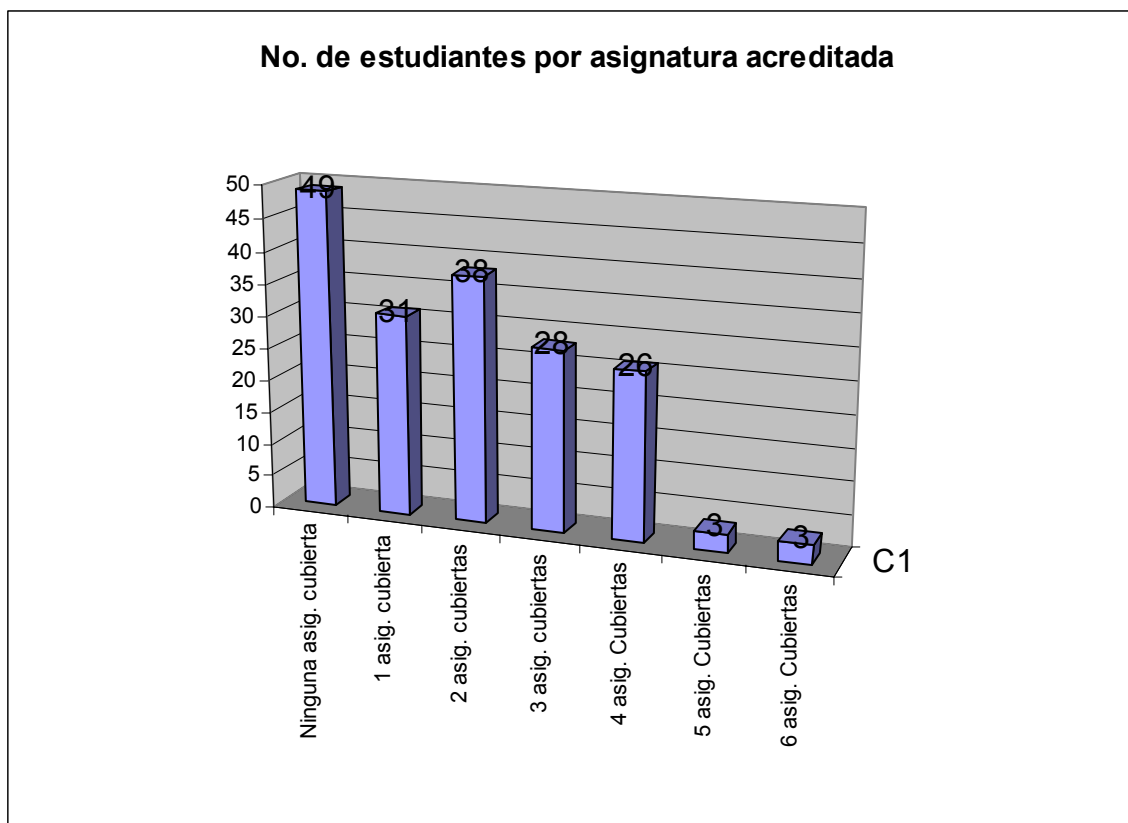
Grafica No. 5



Además de que 69 estudiantes, (39%) representan la población estudiantil que acreditó entre una y dos asignaturas acreditadas.

En comparación de 6 estudiantes 0.03% que lograron la cobertura total de asignaturas del primer semestre.

Grafica No. 6



De acuerdo a la siguiente tabla se observa que las asignaturas que más acreditan los estudiantes son: POE con el 58%, Computación con un 51% y Lengua y Literatura 34%.

Las que tienen menor número de estudiantes que acreditan son: Física 6%, Matemáticas 10% y Filosofía 28%.

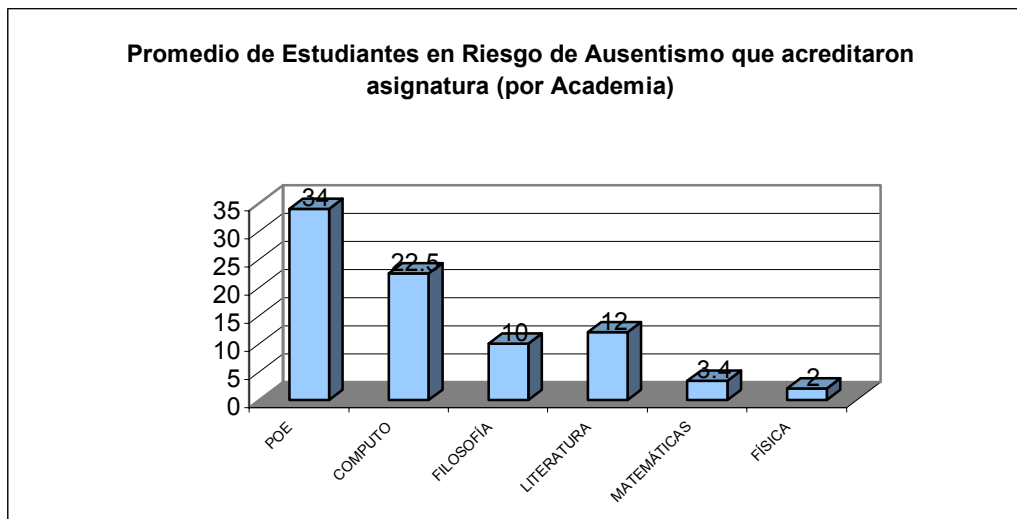
Cuadro No. 18

ASIGNATURA	No DOCENTES	No ESTUDIANTES	No EST. CUBRE	No. EST NO CUBRE	% ACREDITADO	PROMEDIO DE ESTUDIANTES ACREDITADOS POR ACADEMIA
POE	3	178	104	74	<b>58</b>	34
COMPUTO	4	178	90	88	<b>51</b>	22.5
FILOSOFÍA	5	178	50	128	28	10
LITERATURA	5	178	60	118	<b>34</b>	12
MATEMÁTICAS	5	178	17	161	10	3.4
FÍSICA	5	178	10	168	6	2
<b>TOTAL</b>	<b>27</b>	<b>1068</b>	<b>331</b>	<b>737</b>	<b>31%</b>	<b>6</b>

Por otro lado, con respecto a los 27 docentes que atienden las asignaturas del primer ciclo, sólo acreditan en promedio a 6 estudiantes, de los 178 estudiantes registrados en riesgo de ausencia escolar.

De los 178 estudiantes en riesgo, el promedio de estos que acreditaron la asignatura, en los resultados plasmados por academia fueron los siguientes:

Grafica No. 7



Considerando el análisis de la información anterior el Personal de apoyo a la docencia en metodología educativa pudo determinar aspectos relevantes para generar estrategias de intervención en colaboración con los tutores.

Los datos arrojados en función de:

Categorizar los motivos comunes entre la población estudiantil que determinan el ausentismo escolar.

Establecer dos categorías de riesgo, implicando aspectos externos o ajenos al estudiante como: motivos de salud, el cambio de domicilio, problemas familiares, problemas económicos y/o laborales, entre los más mencionados y colocándolos en una condición de alto riesgo.

Y por otro lado considerando a los aspectos desconocidos para el tutor pero que implicaba una presencia escolar por parte de los estudiantes, sin embargo no así



una asistencia regular a las actividades académicas, denominada (turismo escolar) ubicándolo en la naturaleza de mediano riesgo.

El considerar esta información de los estudiantes involucrados en una investigación por grupo, permitió identificar y analizar las características de aquellos sujetos que por grupo se encontraba con mayores dificultades de asistir de manera continua.

Observando mayor problema en los grupos pertenecientes al turno vespertino, y coincidiendo con los motivos de índole laboral. Donde casualmente se tenían estudiantes mayores de edad y con compromisos y responsabilidades familiares más dinámicos.

También se pudo obtener una correlación del informe de ausencias con respecto al grado de acreditación en las asignaturas cursadas, donde con esta generación se mostraba un panorama de 50% de rezago en la totalidad de sus asignaturas del semestre, e identificando las asignaturas que causaban mayor dificultades para su acreditación como fueron matemáticas, física principalmente.

Finalmente con la proyección de los resultados de este informe al pleno del colegio de los académicos del plantel, colocó una posibilidad de desarrollar estrategias para abatir el rezago y ausentismo, además de la implementación de otras acciones para garantizar un seguimiento y acompañamiento más puntual con los estudiantes que pasaran al segundo semestre en estas condiciones.

##### *5. Programa: Desarrollo académico y formación docente.*

El involucramiento de los profesores en un proceso de discusión y reflexión al interior de las academias permitió la construcción de espacios académicos y pronto se instauró las reuniones semanales, se programaron las temáticas de discusión.

Las Academias recobraron una fuerza importante en las decisiones académicas del plantel, como determinar los criterios de inscripción, la regularización de estudiantes rezagados, la asignación de los grupos, entre lo más destacable.

Al poco tiempo se observó la necesidad de abrir estas reuniones de forma interdisciplinaria, consolidando lo que inicialmente eran reuniones de “comité académico constituido por 4 o 5 profesores de distintas asignaturas pero que coincidían en los grupos de atención, quienes compartían sus inquietudes e intereses sobre el desempeño académico, sobre todo de estudiantes irregulares”, posteriormente se formalizaron reuniones de entre 20 y 26 profesores del ciclo escolar, llamado actualmente Consejo de ciclo; ya fuese de 1º, 2º. ó de 3er. año.

En estos espacios se centró la discusión inicialmente para informar sobre el ausentismo de los estudiantes de la preparatoria que; desde el comienzo del semestre no se habían presentado a las clases, o aquellos que dejaron de asistir y sobre todo que los profesores no contaban con conocimiento sobre las causas.

Poco a poco se han ido fortaleciendo estos espacios, hasta el momento de compartir y socializar entre los profesores, los conocimientos, habilidades y actitudes apegados a cada uno de sus perfiles de asignatura, en un primer momento para conocer entre sí, que esperan que aprendan los estudiantes de cada materia por ciclo y por consiguiente como serán evaluados.

En los casos más avanzados se han generado propuestas interesantes para desarrollar “trabajos por proyectos” buscando ejercitar la multidisciplinariedad, de manera que los estudiantes logren integrar sus conocimientos y habilidades obtenidos en cada una de las asignaturas y vincularlas con aplicaciones a contextos reales de su comunidad.

Permitiendo, garantizar el trabajo en equipo, y el desarrollo de valores como: la solidaridad, tolerancia y respeto hacia sus pares.

Esto último, no ha sido aplicable únicamente en los estudiantes, sino también en los profesores quienes día a día experimentan la necesidad de fortalecer sus habilidades de comunicación.

*6. Programa: Actividades de apoyo al desarrollo académico y curricular.*

El trabajo colegiado es un aspecto muy importante del Modelo Educativo, por lo que el intercambio de experiencias docentes, la reflexión y la propuesta son siempre pilares de fortalecimiento continuo.

Los profesores día a día realizan actividades de mejora continua para cada uno de los procesos involucrados, tanto fortalecer su práctica docente como de los instrumentos necesarios para su trabajo.

La participación en espacios como las Jornadas Académicas ha permitido destacar la importancia de la participación docente en estas y otras actividades de formación y actualización de sus “haceres” cotidianos.

En Noviembre de 2005, iniciaron estas Jornadas Académicas que por un lado tenían como objetivo continuar con la formación docente y por el otro ir preparando terreno para el proceso de evaluación del desempeño docente que se implementaría en breve, por lo que, la asistencia a esta serie de actividades académicas programadas tendría más un carácter necesario y obligatorio para todos los docentes del Sistema.

Se observaron ciertas resistencias principalmente por parte de profesores de las academias de Matemáticas, Física y Música, quienes acostumbrados a no salir de su plantel y metidos en la cotidianidad de las actividades docentes consideraron inconvenientes para asistir, además de señalar que fue difícil para algunos profesores, someterse a una disciplina de asistencia obligatoria a eventos sugeridos por la Dirección Académica en turno, ya que la vida académica en los planteles era demasiado pasiva.

Los profesores manifestaron lo siguiente:

Las incongruencias del discurso entre las autoridades de oficinas centrales y las necesidades de los docentes.

Si esto se convertiría en una estrategia de control para evaluarlos.

Evasión al consultor de área, por no coincidir con los intereses de los profesores.

Si se realizaban dentro del periodo de clases, causarían atrasos en los estudiantes.

Si asistían tendrían que regresar al plantel a cubrir sus horarios en contra-turno.

Los planteles sedes de las Jornadas estaban demasiado lejos.

Reuniones innecesarias.

Sin embargo, otro tanto de los profesores mostró una actitud interesada y participativa.

#### *Lo favorable*

Como el caso de computación donde una de las profesoras asistente consideró que la información que se compartió por parte del consultor fue de suma importancia para hacer aclaraciones de lo que se espera desarrollar como estrategia de enseñanza - aprendizaje, los profesores manifestaron otras inquietudes como las relacionadas a las competencias básicas y los ámbitos de formación que se plantea en el modelo educativo (formación crítica, humanística y científica).

El espacio de las Jornadas ha sido un sitio donde todos los actores participes de este Modelo educativo han crecido, pues tanto consultores como pedagoga han desarrollado habilidades de comunicación se ha permitido dejar más posibilidad de participación a los profesores, además de tiempo para generar productos dentro de modalidades de taller.

*La temáticas han sido de interés aunque en ocasiones el tiempo resulta ser insuficiente para concretar y comentar los producto obtenidos”<sup>56</sup>(elaboración de una estrategia).*

Una de las profesoras de Planeación y Organización del Estudio manifestó que fue muy favorable la finalidad de la Jornada y particularmente aprendió muchas cosas de los otros profesores. *“se deben seguir con la retroalimentación pero que se incluyan espacios como la Evaluación y Tutoría”<sup>57</sup>*

Los comentarios de la profesora de Química fueron favorables en función del desarrollo de la sesión, comentó que casi no hubo tiempo para explicar el formato de evaluación, sin embargo, *“esto se explicaría con mayor detalle en los planteles por los coordinadores o por el PADME”.*

*“Considera que se debe cubrir el trabajo en los tiempos que se establecen, a su parecer fue excelente la forma de trabajo en grupos pequeños, afirmó que así se pudo avanzar en el trabajo.”*

Una de las profesoras entrevistadas de la asignatura de Lengua y literatura manifestó que *“le pareció buena idea el permitir la reflexión docente a través de las jornadas e intercambiar puntos de vista. Sin embargo lo que no le gusto fue los horarios que deben ser más justos”*

*“Otra profesora sugirió que se realicen en periodo Intersemestral y que sean ellos quienes definan las temáticas debe considerar el apoyo de otras áreas como es el caso de Pedagogía*

En general a la Academia de Artes plásticas, les pareció interesante y enriquecedor, sin embargo destacó el problema técnico que retrazó el desarrollo de las actividades.

---

<sup>56</sup> Opinión docente. plantel “Josefa Ortiz de Domínguez. 2005

<sup>57</sup> Idem.

*“Han resultado útiles, aunque algunas fallas técnicas obstaculizaron la agilidad de las jornadas”*

Profesores de Filosofía se mostraron muy contentos y comentaron que fue enriquecedora la dinámica de trabajo generada.

Uno de los profesores comentó que *“es necesario tratar más días y más tiempo, así se actualizan constantemente*

En el caso del profesor de inglés se mostró muy contento y consideró que aprendió mucho, comentarios favorables con respecto a la intervención de Subdirectora de Docencia.

También sugirió que *“las Jornadas se realicen en periodos intersemestrales cuando no haya clases o talleres con varios días de duración para abordar diferentes contenidos cada semestre e invitar a especialistas y hacer mas enriquecedor el evento, justo como se realizó en esta jornada”*

#### *Los puntos desfavorables*

La percepción de la profesora de Biología, consideró que hubo desorganización y se observó un programa muy apresurado, *“las jornadas pueden ser enriquecedoras pero deben de estar planeadas para que funcionen. No se pudieron discutir muchas cosas que se tenían planeadas. Además las fechas no son adecuadas porque son casi al final del semestre y estamos muy limitados de tiempo. La fecha que propongo para estas jornadas es intersemestre o en la semana de planeación del semestre”*

El profesor de Música, manifestó de forma verbal que *“particularmente esta totalmente desencantado de la Jornada académica pues en realidad se le hace improductivo estar escuchando horas y horas al consultor repitiendo lo mismo y no decir nada nuevo, no aclara las dudas, por su parte el apoyo pedagógico fue buena la participación pero en realidad muy limitado, le gustaría más que hubiera otras participaciones que verdaderamente le dejen algo como traer a un ponente que hable sobre pedagogía musical”*.

*“Consideró que se está quitando de sus actividades académicas a los profesores en un momento crucial (finales del semestre) y que no están obteniendo nada de lo que puedan aplicar”*

Algunos aspectos a mejorar sugeridos por los profesores participantes

Mejorar la logística del evento que tuvieron que ver concretamente en la atención a los profesores con el servicio de cafetería.

Dentro de la planeación no se contemplaron tiempos específicos de coffee break mismos que alteró la dinámica de los profesores para mostrar disposición al trabajo si no había este servicio.

En cuanto a los tiempos de comienzo se observó un incumplimiento del horario de comienzo, dado que pese a lo marcado comenzar a las 10:00 a.m. no se cumplió en algunas sesiones porque los profesores no llegaron puntualmente manifestando la lejanía del plantel de procedencia y la incomodidad de tener que asistir a un evento que no entendía la finalidad.

En otras ocasiones porque, el consultor prefería esperar a que hubiera la mayoría de los profesores debido a que la actividad inicial era a partir del trabajo en equipo o para evitar la repetición.

En cuanto al desarrollo de la dinámica de trabajo con los profesores se observó en general buena disposición en la mayoría de los casos y dando sentido a tratar de definir los elementos de trabajo como son los productos meta de forma homogénea para poder orientar el trabajo académico de forma más integral para toda la academia.

Algunos casos quienes no encontraban sentido a esta actividad manifestaron que era una actividad repetitiva.

*La percepción sobre los profesores con respecto a las intervenciones del equipo de apoyo pedagógico.*

Con respecto a la intervención del equipo pedagógico se percibió en los primeros grupos de trabajo una posición a la expectativa y defensiva, en algunos casos hasta ofensiva de acuerdo a los comentarios emitidos por algunos profesores con los programas de la Dirección Académica, lo que se pudo identificar que eran profesores de planteles donde no se ha podido consolidar una relación académica de apoyo por parte del equipo pedagógico, tal es el caso de Tlahuac, Iztpalapa II, Coyoacan, Topilejo, Cuauhtepac, donde se intentaba de evidenciar a las compañeras con respecto a la falta de información proporcionada o habilidades para clarificar dudas.

Al respecto el equipo pedagógico trato de proteger el trabajo de las compañeras de apoyo pedagógico proporcionando la información sobre todo con respecto a la evaluación compendiada y formativa, lo cual implicaba, mucho que ver en la forma en que los mismos coordinadores informan a los profesores.

Finalmente se diseñó un formato de evaluación de la Jornada el cual permitió recuperar información valiosa sobre las expectativas de los profesores al inicio, la valoración sobre lo desarrollado, y la posibilidad de temas de interés para tratar en las siguientes jornadas.

De lo cual se obtuvo que las principales inquietudes de los profesores a tratar

- Dinámicas y estrategias
- Programa de atención tutorial
- Evaluación diagnóstica
- Estrategias frente a grupo
- Estudiantes problema

Aunado a los comentarios sobre su impresión de lo desarrollado fue lo siguiente:

- Apegarse a los tiempos de comienzo y finalización
- Compartir logros y fracasos de otros profesores



- La organización de las jornadas sea por zonas geográficas para no perjudicar a profesores que vienen de lugares retirados
- Compartir a la brevedad los resultados de las jornadas, sea por publicación u otro mecanismo (memorias).
- Hacer una mejor planeación de la jornada donde se informa con antelación sobre los materiales que deberá llevar los profesores como el programa o estrategias, etc.
- Generar documentos o lecturas para trabajar en el tiempo de la jornada.
- Mayor liderazgo por parte del consultor.
- Mayor claridad en las intervenciones pedagógicas.
- Generar un producto concreto de la jornada.

Propuesta a considerar: sugiero que para la siguiente Jornada se prepare con mayor cuidado las lecturas para trabajar con los profesores y se prepare algunas estrategias propiamente de la disciplina que el consultor pueda compartir con los profesores, pues ellos también quieren escuchar y ver la puesta en práctica del especialista.

Particularmente la participación en las Jornadas Académicas de Lengua y Literatura, Química, Artes Plásticas e Historia, permitieron enriquecer la experiencia con los profesores.

## Conclusiones

Aunque el trabajo pedagógico no es concluyente en estos años de experiencia profesional, pues el trabajo generado y descrito detalladamente en los capítulos anteriores en su momento respondió al cumplimiento de ciertos objetivos institucionales, ello derivó el pronunciamiento de nuevos programas de operación, líneas de fortalecimiento académico y áreas de oportunidad y apertura.

En este sentido permite la formación continua y permanente como investigadora y hacer ciencia propia pues aún cuando no se tienen obras publicadas o de tenerlas, estas no contienen teoría(s) que puedan emplearse como marco teórico de una nueva investigación, sin embargo en la formación como investigadora se posee generalmente una gran experiencia en el campo pedagógico, sea como maestra, en cargos de administrativos o en ambos.

La experiencia y el resultado de la continua aplicación de métodos empíricos, en esta labor cotidiana, una vez ordenada y sistematizada puede ser utilizada también como parte del marco teórico en forma de generalizaciones empíricas basadas en la propia experiencia.

Así, la continuidad en la revisión permanente de los programas revisados con los enfoques de cada disciplina, el perfil de egreso que pretende el IEMS para sus estudiantes, la re estructuración del mapa curricular del plan de estudios, y la incorporación de nuevas asignaturas optativas que contribuyan al carácter social de este bachillerato que es además de propedéutico con estricto apego a su servicio a la comunidad.

La formación pedagogía inicial de la Licenciatura, sienta las bases fundamentales para orientar con conocimientos básicos una práctica pedagógica en cualquier Institución, pero los estudios de maestría ponen una marca especial donde se conjuga la experiencia laboral y las habilidades para la investigación, la destreza para identificar problemas educativos y las adecuadas orientaciones a las soluciones esperadas.

De este modo, se desea hacer un reconocimiento a la formación recibida en cada una de las asignaturas elegidas dentro de la línea de Docencia universitaria dentro de la Maestría en Pedagogía, pues con asignaturas como Metodología en Investigación educativa: Educación Superior y Políticas Públicas permitieron comprender y hacer aportaciones importantes en la participación del proceso de consolidación de un proyecto educativo innovador, bajo el análisis de la política educativa y social a nivel Nacional y Distrital.

Las aportaciones teóricas de éstas asignaturas (Política educativa), al mismo tiempo con la de Globalización, Neoliberalismo y Exclusión: Políticas Educativas permitieron realizar una mirada sensible y de análisis sobre las propuestas del gobierno federal y central para comprender la política social y económica que enmarcan la distribución del PIB y que no es ajena a las Políticas Intencionales marcadas por la ONU, y el Banco Mundial.

La distribución de los recursos debe estar distribuida para la construcción de escuelas que busquen la universalización y la equidad a través de buscar los proyectos arquitectónicos para generar espacios académicos agradables que promuevan el aprendizaje, además de estar equipados con lo necesario, sin olvidar un presupuesto considerable destinado a los salarios y la formación profesional continua y permanente que todo profesor de este sistema debe recibir.

En este sentido, el papel del pedagogo sobresale y retoma un protagonismo trascendental en aras de participar activamente en el diseño de cursos y seminarios de formación y actualización de los docentes de este Sistema de Bachillerato, buscando consolidar su planta académica y pueda estar a nivel de las mejores instituciones a nivel nacional e internacional, renovar su plan curricular y actualizar sus programas de estudio, modernizar sus sistema de evaluación y proponer alternativas para mejorar el servicio educativo a través de objetivos de la tutoría y la propuesta de estrategias de enseñanza - aprendizaje diferenciadas.

Para ello, se apoyó en los conocimientos adquiridos en asignaturas del posgrado como Cultura Académica I y II y Didáctica: La enseñanza entre el pasado y el futuro, que han permitido entender por un lado la estructura de conformación de las tribus académicas para relacionarlas con los comportamientos de las academias en la vida cotidiana.

Asimismo, el poder compartir alternativas didácticas planteadas hacia el futuro para enriquecer con aportaciones actuales en la construcción de estrategias de enseñanza – aprendizaje creativas que favorezcan los ambientes de aprendizaje para los jóvenes de nivel bachillerato.

Finalmente, acompañar la práctica pedagógica con un sentido de valoración al desarrollo humano, a los valores estructurales de la persona, sea el docente o el propio estudiante del Instituto de Educación Media Superior del Gobierno del Distrito Federal donde actualmente se sigue desempeñando esta honorable profesión pedagógica.

Sin descartar que se continúan desarrollando otras actividades de carácter técnico pedagógico como son:

El diseño de instrumentos de evaluación del perfil docente para ingreso al IEMS.

La implementación de la modalidad Semiescolarizada, la elaboración de tablas de especificación para la evaluación de esta modalidad, la elaboración de materiales de apoyo al estudiante y colaboración en los bancos de reactivos para evaluación en las distintas disciplinas que conforman el área de Ciencias, Humanidades y complementarias del Sistema.

La permanente producción de propuestas y alternativas de mejora continúa de enriquecimiento para el Sistema de Bachillerato del GDF. Como la institucionalización del programa de inducción a estudiantes de nuevo ingreso, y la agilización en los procesos de certificación de estudios en los que actualmente se viene desarrollando en el 2007.

Sin descuidar tareas propias del Seguimiento y Acompañamiento a estudiantes para indagar sobre el análisis de las causas de ausentismo y deserción escolar.

Fortalecer las estrategias de atención a las necesidades de formación docente que posibiliten la construcción de referentes pedagógicos y disciplinares que contribuyan al fortalecimiento y profesionalización de la actividad docente en el marco del Modelo Educativo del SBGDF.

## Anexo<sup>50</sup>

- *A quien se dirigen los esfuerzos del PADME*

A partir de lo anterior, se elaborarán estrategias de atención a las necesidades de formación docente que posibiliten la construcción de referentes pedagógicos y disciplinares que contribuyan al fortalecimiento y profesionalización de la actividad docente en el marco del Modelo Educativo del SBGDF.

Por tal motivo fue necesario realizar una investigación de los perfiles de los docentes – tutores que hoy en día forman la planta académica de la preparatoria “Josefa Ortiz de Domínguez”.

Lo que en abril del 2004 constituía una planta académica de 33 profesores, hoy en día se encuentra formada por 58 docentes y un subdirector de coordinación de plantel que brinda atención a una población de 914 estudiantes distribuidos en 6 generaciones escolares.

Los profesores del plantel “Josefa Ortiz de Domínguez” cuentan con un perfil fundamental, ya que están formados profesionalmente en la disciplina que imparten y cuentan mínimamente con un título de licenciatura que los acredita como aptos para enseñar en el Nivel Medio Superior de este Sistema de Bachillerato.

En la siguiente tabla se observa el número de profesores que conforman la planta docente de la preparatoria “Josefa Ortiz de Domínguez”.

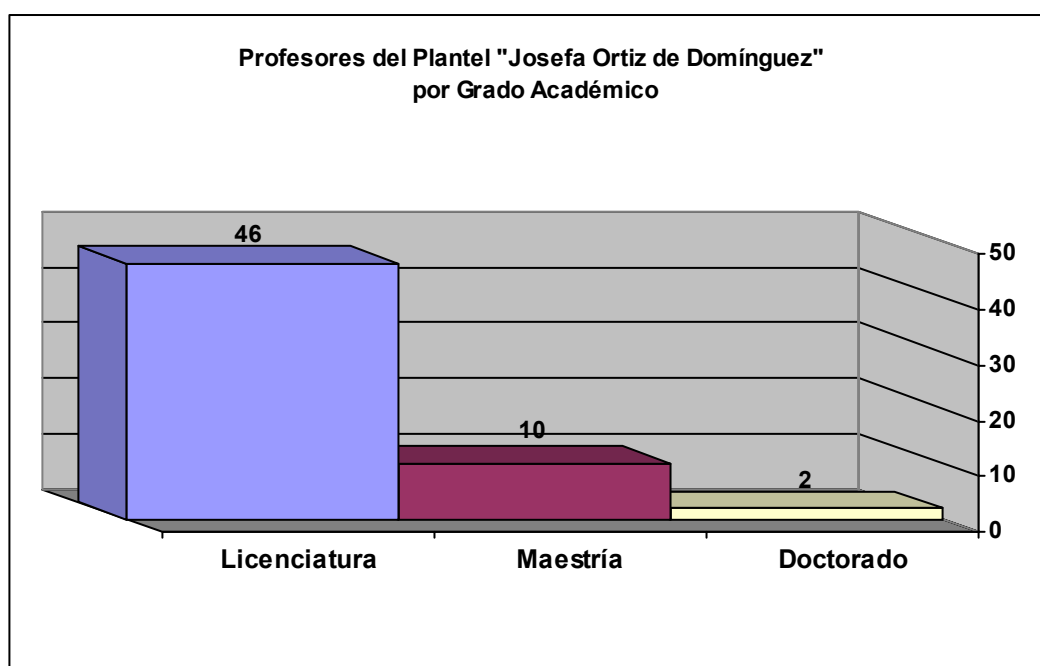
---

<sup>50</sup> Viene de la pág. 73 de éste mismo documento.

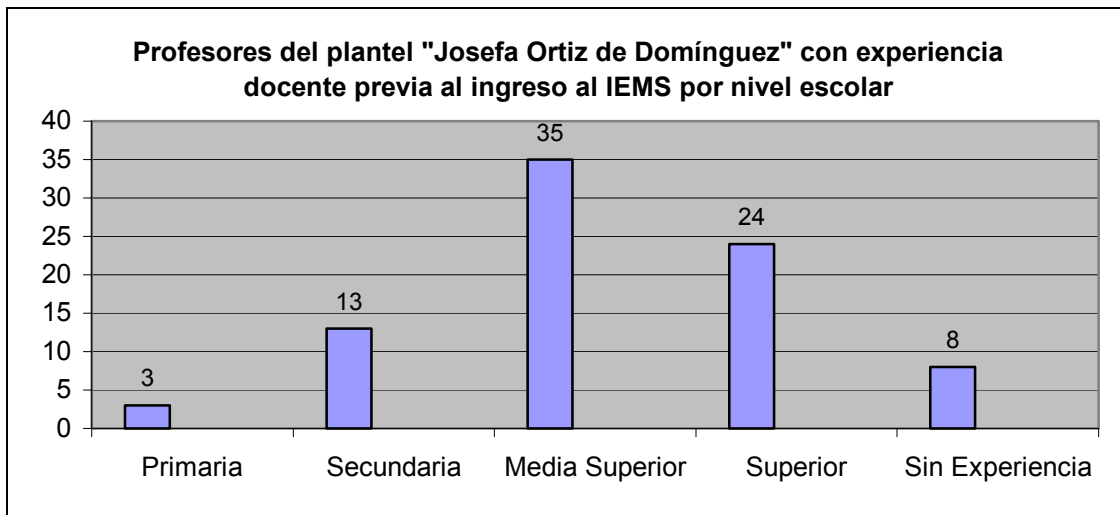
No.	Academia	No. de profesores
1	Artes Plásticas	3
2	Biología	3
3	Computación	4
4	Filosofía	8
5	Física	6
6	Historia	5
7	Inglés	3
8	Lengua y Literatura	7
9	Matemáticas	9
10	Música	2
11	Planeación y Organización del Estudio	4
12	Química	4
	<b>Total</b>	<b>58</b>

De ellos 25 son de género femenino y 33 de género masculino y por rango de edad, 32 profesores de los más jóvenes oscilando entre los 25 y 35 años, 24 profesores en el rango de entre 36 y 45 años y 2 profesores en el rango de 46 o más años.

De los 58 profesores que forman la planta académica del plantel "Josefa Ortiz de Domínguez" se matiza la categoría dentro de su perfil profesional, en la siguiente gráfica se puede ubicar por grado académico concluido.



Sin embargo, es importante destacar que para toda institución educativa no es suficiente el contar con un perfil profesional especialista en un área disciplinar y destacar que en la preparatoria se cuenta con profesores que ya referían cierta experiencia docente por los años dedicados a esta actividad, para beneplácito del IEMS.



También se puede observar que dentro de esta riqueza de experiencia docente en los distintos niveles escolares, es de considerar que en su mayoría el profesorado es joven en cuanto a los años dedicados a esta práctica educativa del ser docente.

Ya que se tiene en 4 profesores con experiencia docente previa entre los 18 y 22 años, 6 profesores entre 13 y 16 años, 14 docentes que oscilan entre los 4 y 8 años de experiencia, 16 profesores entre 3 y 4 años y un representativo número de profesores 35 que cuentan entre 1 y 2 años de experiencia docente previa a su ingreso al IEMS.

Esto además de conveniente para esta institución relativamente joven, fue uno de los requisitos en las convocatorias publicadas, que de preferencia los candidatos a docentes tuvieran mínimo dos años de experiencia docente.



Aunque también se aceptó el ingreso de profesores sin experiencia, ya que en su momento se pensó, que facilitaría su formación en un perfil idóneo y con características específicas y necesarias que éste Sistema Educativo alternativo e innovador requiere.

Asimismo, la formación docente no se puede conformar con solo adquirirla a nivel experiencia, a decir por el número de años que lleva realizando actividades docentes.

Necesita de algo más, que tiene que ver con los cursos, talleres, diplomados y otros que han contribuido a enriquecer sus conocimientos y habilidades didáctico-pedagógicas, más allá de su propia disciplina.

Después de haber indagado en la experiencia curricular de cada uno de los profesores que integran este plantel, se encontró que solo 28 mostraron comprobantes de uno a tres cursos o talleres de formación docente o pedagógica previo a su ingreso al Instituto de Educación Media Superior.

Esto es solo el 48% de los profesores de este plantel contaban con algún referente didáctico- pedagógico.

Sin embargo, por el número de horas señaladas en las respectivas constancias varios de estos fueron tomados en modalidad de seminario, congresos, conferencias menor a 20 horas curriculares, se identificaron 10 casos que mencionan cursos – talleres con duración entre las 20 y 40 horas, y solo 4 profesores mencionan haber cursado algún diplomado con mas de 180 horas.

Lo anterior permite concluir que aunque si bien, los profesores del IEMS cuentan con referentes teóricos- pedagógicos y didácticos, no es los suficientemente para desarrollar un ejercicio como docente.

Además de destacar que es necesaria su formación para un modelo educativo innovador y transformador.

Por ese motivo es fundamental la participación del PADME en el seguimiento de las necesidades de formación y actualización para que el docente se consolide con la socialización e intercambio de experiencias innovadoras que le ofrece este Modelo Educativo.

De este modo se asume como relevante la necesidad de incorporar un Sistema de Seguimiento y Acompañamiento del Desempeño Docente en el IEMS, y que al igual que el SIATySE se convierta en una base de datos de alimentación continua, la cual permita brindar una atención personalizada a cada uno de los tutores- docentes para que mejoren su práctica cotidiana y genere los insumos necesarios para realizar una evaluación del desempeño docente en aras de retroalimentar y proponer sus cursos de formación y actualización que enriquezca el perfil docente del Instituto de Educación Media Superior del D.F

## BIBLIOGRAFÍA

1. Alonso A, José Ma. *“Manual de orientación educativa y tutoría” Educación media y media superior*, Plaza y Valdez- Universidad la Salle, México, 2006, pp. 826.
2. Braslavsky, Cecilia, *“Re-haciendo escuelas: hacia un nuevo paradigma en la educación latinoamericana”*, Ed. Santillana – Siglo XXI, Buenos Aires, 1999 pp. 180.
3. Castaño Oliva R. *“El paradigma de la investigación educativa”*, La Habana, 2000, pp. 24
4. Crónica del Coloquio Nacional sobre la función de la Enseñanza Media Superior, México, 2001 pp.95.
5. Diario oficial de la federación, *“Fundamento del Proyecto Educativo”*, septiembre 2006. pp. 26
6. Diario oficial de la Federación, *“Ley General de Educación” de la equidad en la educación* , reformado diciembre de 2002, capítulo III, pp.7
7. Delors, Jacques, *“La educación encierra un tesoro”*, Santillana Ediciones UNESCO, España, 1996, pp. 318.
8. Dominique Simone Rychen y Laura Hersh Salganik *“Definir y seleccionar las competencias fundamentales para la vida”* editorial, Fondo de Cultura Económica, Educación y Pedagogía. México 2004 pp.420.
9. Fernandez Lomeli Ana Graciela. *“Competencias del Consultor”* ANUIES. México 2000, pp. 79

10. Gimeno Sacristán J. *"La pedagogía por objetivos: obsesión por la eficiencia"* Morata págs. 157.
11. Gobierno del Distrito Federal, *"Plan de Desarrollo del Gobierno del D.F." 2001- 2006*, México- D.F, 2001, pp. 178
12. Instituto de Educación Media Superior del Gobierno del D.F, *Origen de un Proyecto Educativo*, México-D.F, 2006, pp. 122
13. Instituto de Educación Media Superior del Gobierno del D.F *Proyecto Educativo*, México-D.F, 2001, pp. 68
14. Instituto de Educación Media Superior del Gobierno del D.F *Programa de Atención Tutorial*, México- D.F, 2004, pp.9
15. Instituto de Educación Media Superior del Gobierno del D.F, *Lineamientos para el Seguimiento y Acompañamiento, y Asesoría en la Organización del trabajo académico*, México- D.F, 2004, pp. 26
16. Instituto de Educación Media Superior del Gobierno del D.F, *Protocolo para el Seguimiento y Acompañamiento a estudiantes*, , México- D.F, 2004, pp. 7
17. Instituto de Educación Media Superior del Gobierno del D.F, *Taller de Tutoría*, México- D.F, 2004, pp. 18
18. Instituto de Educación Media Superior del Gobierno del D.F *Funciones del Personal de Apoyo a la Docencia en Metodología Educativa (PADME)* , México- D.F, 2004, pp. 5
19. Instituto de Educación Media Superior del Gobierno del D.F, *Estatuto del Personal Académico del IEMS* , México- D.F, 2004, pp. 18

20. Instituto de Educación Media Superior del Gobierno del D.F., *Relatoría de Jornadas Académicas*, México- D.F, 2004, pp. 68
21. Instituto de Investigación para el Desarrollo de la Educación A.C - IIDEAC. *“Elementos para el Diseño de un Plan de Estudios”* (documento) México, 2000, pp. 87
22. Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación -INEE, *Perfiles Educativos*, México 2001, pp. 203
23. Landesman Monique, Mario Rueda, Jun Manuel Mancilla (coordinadores) *“La Evaluación de los académicos: reflexiones e investigación”* 2000, División de Investigación Educativa. UNAM – FES Iztacala. Pp.57
24. *Las exclusiones de la educación básica y media superior en el D.F,* México, 2006, pp. 78.
25. Morin Edgar, *“Los Siete saberes necesarios para la educación del futuro”* elaborado para la UNESCO, correo de la UNESCO, 2001 pp.108.
26. Moran Oviedo Porfirio. (Compilador) *“Docencia e investigación en el aula: una relación imprescindible”* Pensamiento Universitario. Tercera época 92, México, 2003, pp. 200.
27. Perinat Maceres Adolfo. (Coordinador) *“La adolescencia en el siglo XXI”* Manuales psicopedagógicos. Editorial UOC, 2003, México, pp.270
28. Perrenoud Ph, *“La construcción del éxito y el fracaso escolar”* in Bentolila A. Paris, Nathan 2000 pp. 202

29. Perrenoud, Ph, *“Enseigner des savoirs ou développer des compétences: l' école entre deux paradigms”* in Bentolila A. Paris, Nathan, 2000, Pp. 158.
30. Programa Internacional de Evaluación de Estudiantes, *“Conocimientos y aptitudes para la vida. Resultados de PISA 2000”, Educación y Aptitudes*, Editorial Aula XXI Santillana, México, 2000, pp. 346.
31. Quintanal Díaz José, “El perfil del tutor” Universidad Complutense de Madrid, C.E.S. Don Bosco, 2001, Madrid pp. 180.
32. Rocwel Elsie (coordinadora) “La escuela cotidiana” Fondo de Cultura Económica, 1995, México. Pp. 238.
33. Secretaria de Educación Pública, *“Plan Nacional de Educación 2001-2006”* Mexico, 2001, pp.416.
34. Torres Rosa María, *¿Qué y cómo aprender?* Biblioteca de Normalistas, SEP, México, 1998, pp.186.
35. Ybarra Garduño Beatriz A, *“Diagnóstico pedagógico del plantel Josefa Ortiz de Domínguez”* delegación Cuajimalpa de Morelos, noviembre 2003- febrero 2004. para el Instituto de Educación Media Superior del DF, pp.182

Otras fuentes:

36. Reflexiones sobre la práctica tutorial de 34 docentes-tutores del plantel “Josefa Ortiz de Domínguez”, a través de entrevista (grabación)