



**UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO  
FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS  
COLEGIO DE PEDAGOGÍA**

**INTERVENCIÓN EN EL  
DEPARTAMENTO DE ACTUALIZACIÓN Y CAPACITACIÓN  
DE LA COORDINACIÓN SECTORIAL DE EDUCACIÓN SECUNDARIA  
DEL DISTRITO FEDERAL**

**INFORME ACADÉMICO POR ACTIVIDAD PROFESIONAL  
QUE PARA OBTENER EL TÍTULO  
DE LICENCIADA EN PEDAGOGÍA**

**P R E S E N T A**

**LAURA LILIA FLORES ESTAÑOL**

**ASESORA: MTRA. LAURA ALICIA MÁRQUEZ ALGARA**



**MÉXICO, D.F.**

**OCTUBRE DE 2013**



Universidad Nacional  
Autónoma de México

Dirección General de Bibliotecas de la UNAM

**Biblioteca Central**



**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.

## **AGRADECIMIENTOS**

A mi adorado Dios, El Padre, El Hijo Jesucristo y El Espíritu Santo, por hacer este logro posible.

A la Universidad Nacional Autónoma de México, la Facultad de Filosofía y Letras, el Colegio de Pedagogía, por los conocimientos, habilidades y posibilidades que a través de sus profesores me brindaron, para ejercer una profesión y por permitir la conclusión del proceso.

A mi querida asesora Laura Alicia Márquez Algara, que me brindó todo su apoyo y solidaridad, orientación y saberes para concretar este informe.

A las Maestras Claudia Elena Lugo Vázquez, Hilda Patricia Zurita Gutiérrez, Roxana Velasco Pérez y Cecilia Montiel Ayometzi, mis asesoras, por sus invaluable y acertadas orientaciones y enseñarme tanto en tan poco tiempo.

A mis amados padres, que tengo la dicha de tener todavía conmigo, Epifanio Flores Garza y Socorro Estañol Pineda, por su apoyo incondicional; a mis hermanos Edgar Ruben, Fanny Maribel y Diana Rosa, por lo que cada uno me da.

A mi amado Tío y Pastor el Apóstol Lic. Urías Pacheco Pineda, por tus oraciones, tu compañía y por animarme en todo tiempo.

A quienes fueron mis autoridades en la Coordinación Sectorial de Educación Secundaria del D.F., por su apoyo y acompañamiento en cada tarea y a mis compañeros del Departamento de Actualización y Capacitación, con quienes compartí retos, logros, cambios y motivos; lo relatado en este informe es el resultado de un trabajo en equipo, el cual reconozco y valoraré siempre.

A Norma Hernández Mendoza y Luis Antonio Lamadrid González, su impulso y compañerismo siempre fue un valioso apoyo; gracias por su amistad.

## ÍNDICE

<b>AGRADECIMIENTOS</b>	2
<b>INTRODUCCIÓN</b>	6
<b>CAPÍTULO I. Marco de referencia empírico. La Educación Secundaria, características de algunos de sus actores.</b>	10
1.1 La Escuela Secundaria en México	10
1.2 Planes y Programas de Estudio de la Escuela Secundaria 1926 – 2011	13
1.3 Una visión general de la situación de la Educación Secundaria en el D.F. de 1993 a 2008	34
1.4 El docente en Educación Secundaria del D.F.	47
1.5 Directivos de Educación Secundaria	52
1.6 Política Educativa de 1995 a 2012	53
<b>CAPÍTULO II. Marco Institucional del Desarrollo de la Actividad Profesional</b>	70
2.1 Ubicación y descripción de la actividad laboral	70
Funciones de la Coordinación Sectorial de Educación Secundaria (CSES)	73
Funciones de la Subdirección de Apoyo Técnico Complementario (SATC)	75
Funciones desarrolladas en el Departamento de Actualización y Capacitación. (DAC)	76
2.2 Descripción de la Actividad Profesional: La actualización y capacitación en la Coordinación Sectorial de Educación Secundaria 1999 – 2011	79

Diagnóstico y estado inicial	79
Antecedentes 1994-1996. El Departamento de Servicios Educativos	79
El Departamento de Actualización y Capacitación Docente 1997- 2000	84
El Departamento de Actualización y Capacitación (DAC) 2002-2005	93
Acciones en el Departamento de Actualización y capacitación 2006- 2010	107
Actividades relevantes en el Departamento de Actualización y Capacitación de 2010 a 2011	114
<b>CAPÍTULO III Marco de referencia teórico</b>	<b>119</b>
3.1 El enfoque Constructivista en la Educación	119
Jean Piaget	120
Lev Semionóvich Vigotsky	130
3.2 El papel del docente en el enfoque constructivista	142
3.3 La Formación, la Capacitación y la Actualización de Docentes en Educación Básica	145
3.4 La postura crítica en la formación docente del profesorado	148
Gilles Ferry	149
Paulo Freire	150
<b>CAPÍTULO IV. Valoración Crítica de la Actividad Profesional</b>	<b>158</b>
Valoración crítica de la actividad profesional en el Departamento de Actualización y Capacitación de 1999 a 2011	158

4.1 Análisis de la Práctica Profesional de 1999 – 2005	158
4.2 Análisis de la Práctica Profesional de 2006 a 2010	169
4.3 Análisis de la Práctica Profesional de 2011.	174
<b>Conclusiones, propuestas y recomendaciones</b>	180
Conclusiones	180
Propuesta de Reorganización del Departamento de Actualización y Capacitación: El Departamento de Desarrollo Profesional	186
Relación entre la actividad laboral y la formación profesional recibida.	195
<b>Anexos</b>	201
<b>Fuentes consultadas</b>	227
Referencias Bibliográficas	227
Mesografía	231

## INTRODUCCIÓN

Creada oficialmente el 1° de enero de 1926, mediante el decreto del 22 de diciembre que dio vida independiente y personalidad propia al antiguo ciclo de secundaria de la Escuela Nacional Preparatoria, al crear la Dirección de Educación Pública, la escuela secundaria ha pasado por diversas y lentas transformaciones, desde una educación orientada hacia la formación para el trabajo<sup>1</sup>, hasta hoy, que es considerada como último nivel de la educación básica.

Desde el Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica (1989-1994), a partir de una consulta amplia, se establecieron como prioridades la revisión de los contenidos y los métodos de enseñanza, el mejoramiento de la formación de maestros y la articulación de los niveles educativos.

Derivado de este acuerdo, se realiza la reforma al artículo Tercero constitucional, promulgada el 4 de marzo de 1993, que establece el carácter obligatorio de la educación secundaria, la cual quedó incorporada en la Nueva Ley General de educación el 12 de julio de 1993.<sup>2</sup> El Nuevo Plan y Programas de Estudio se distribuye a todos los maestros y directivos de educación secundaria del país.

El propósito esencial del plan de estudios que se deriva del Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica, es contribuir a elevar la calidad de la formación de los estudiantes que han terminado la educación primaria, mediante el fortalecimiento de aquellos contenidos que responden a las necesidades básicas de aprendizaje de la población joven del país y que sólo la escuela puede ofrecer. Estos contenidos integran los conocimientos, habilidades y valores que permiten a los estudiantes continuar su aprendizaje con un alto grado de independencia, dentro o fuera de la escuela.

---

<sup>1</sup>En 1833, en el Estado de Guerrero, se expidió el Plan de estudios del Colegio del estado en donde se precisan ya los lineamientos de una escuela secundaria que contemplaba la finalidad terminal, con las especialidades de profesorado, comercio, agricultura y artes; y propedéutica para estudios profesionales

<sup>2</sup> SEP, Plan y programas de Estudio. Educación Básica. Educación Secundaria, México, 1993; pág. 9

La educación secundaria concebida como parte de la educación básica y obligatoria a partir de este año implica un gran reto para la educación que imparte el Estado mexicano; en primera instancia, el asegurar que todos los adolescentes que requieran este servicio tengan acceso a él, así como todas las transformaciones estructurales y, curriculares que de ello se deriven: ... *Para que sus propósitos de estudio puedan cumplirse, deberá integrarse a un proceso general de mejoramiento, del que formarán parte...libros de texto y materiales de estudio con información moderna y eficacia didáctica y un sistema que apoye en forma continua la actualización y el mejoramiento profesional de los maestros*<sup>3</sup>.

La capacitación y actualización de los docentes en servicio se vuelve una tarea prioritaria para la administración pública educativa.

A raíz de la disminución de escuelas normales, de la disminución de la matrícula de estas escuelas (en el año 2000 egresaron solamente 460)<sup>4</sup> y debido a la decreciente valoración de la función docente y su consiguiente decrecimiento salarial, la planta docente que atiende las aulas de la escuela secundaria se ha conformado en un porcentaje del 70%, por profesores egresados de las Universidades, del Politécnico y de otras instituciones formadoras de profesionistas. Aunado a ello, la cultura de la población adolescente sufre una transformación profunda, lo que desemboca en una actitud diferente ante la vida, ante la educación y por supuesto ante la figura docente.

La reforma curricular de 1993 planteada desde una perspectiva constructivista, después de su implementación oficial, en el año 2000 no se reflejaba ni en las actitudes cotidianas de los docentes ni en los resultados académicos. Después de dos reformas más, la RES de 2006 (Reforma de Educación Secundaria) y la RIEB en 2011 (Reforma Integral para la Articulación de la Educación Básica) reviste importancia el análisis de los procesos que se dan para favorecerlas, como es el caso de la actualización y la capacitación.

Cabe destacar que en el Distrito Federal se tiene un promedio de aprovechamiento en secundaria de 4.5, lo cual muestra que bajo los indicadores de instrumentos diseñados a

---

<sup>3</sup>Ibídem, Pág. 13.

<sup>4</sup>Sandoval, E. *La trama de la escuela secundaria: Institución, relaciones y saberes* Pág. 150

partir de un enfoque constructivista de la educación, los resultados obtenidos no reflejan un avance real en los resultados de aprovechamiento escolar.

Considero que la tarea que compete a mi función laboral reviste una gran importancia, ya que el maestro sigue siendo el elemento clave para dar lugar a las transformaciones educativas planteadas en el currículum. Asimismo, toca a esta área el contribuir a la revaloración de la función social del docente como un agente transformador de su realidad, como un profesionista de la educación y como un líder académico de muchas vidas que pasan por su aula.

Es mi interés, a partir de este trabajo, reflexionar sobre mi papel como pedagoga, sobre los propósitos que se persiguen desde el modelo de actualización que se desarrolla en la Coordinación Sectorial de Educación Secundaria, una instancia operativa que debe propiciar el cumplimiento de los fines educativos planteados por el proyecto de nación establecido en la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos.

Asimismo, el desarrollo de este Informe Académico de Actividad Profesional me permitirá acercarme a los conocimientos pedagógicos que se han generado con respecto a este tema para actualizar, reflexionar y criticar mis propios referentes teóricos y empíricos. Este trabajo constituye un esfuerzo académico que implicará un aprendizaje significativo por incidir y emerger directamente de la práctica profesional en la que me he desempeñado.

El Informe comprende un periodo entre 1999 y 2011, e implica las acciones de actualización y capacitación que se desarrollaron en el Departamento de Actualización y Capacitación, dependiente de la Subdirección de Apoyo Técnico Complementario de la Coordinación Sectorial de Educación Secundaria; éste se desarrollará como sigue:

**Capítulo I: Marco de referencia empírico. La Educación Secundaria, características de algunos de sus actores..** Este apartado contempla un panorama general de la Educación Secundaria en el Distrito Federal, nivel educativo en el cual desarrollé mi actividad profesional motivo de este Informe; se considera una caracterización muy general de la escuela secundaria, del personal docente y directivo, así como de la política educativa referente a la actualización y capacitación para este nivel.

**Capítulo II: Marco Institucional del Desarrollo de la Actividad Profesional.** Se describen las características generales de la institución en la cual desarrollé mi actividad profesional, así como la descripción de la misma, es decir, el área, puesto, objetivos y funciones realizadas.

**Capítulo III. Marco de referencia teórico.** Se revisarán aspectos teóricos sobre el enfoque constructivista, la capacitación, actualización y la formación permanente del profesorado, se describirán las corrientes teóricas que abordan el objeto de estudio del que se ocupa este Informe así como las tendencias teóricas que sustentan las propuestas que expongo para enriquecer esta experiencia.

**Capítulo IV: Valoración crítica de la Actividad Profesional.** Se refiere a la valoración de las actividades en el Departamento de Actualización y Capacitación, sus antecedentes, líneas de trabajo, objetivos, usuarios, así como mi desarrollo profesional como pasante de la licenciatura en Pedagogía al interior de este Departamento.

**Conclusiones, propuestas y recomendaciones.** En este apartado anotaré a partir de la valoración crítica, mis aportaciones específicas para mejorar el desempeño y los resultados del Departamento de Actualización y Capacitación, así como una reflexión sobre la relación entre la formación que recibí en la Carrera de Pedagogía y la actividad laboral realizada.

Este informe incluye anexos en los cuales se detalla información sobre las actividades consideradas en este Informe Académico de Actividad Profesional.

## **CAPÍTULO I. Marco de referencia empírico. La Educación Secundaria, características de algunos de sus actores**

### **1.1 La Escuela Secundaria en México**

A continuación expongo las características de la institución donde se desarrolló mi ejercicio profesional. Considero conveniente explicar las etapas por las que atravesó la educación secundaria en México puesto que a partir de ello se puede comprender su realidad actual.

El modelo social, político y económico, resultante del movimiento de Independencia, demandó una nueva educación centrada en los principios y valores del México independiente; así es como se inician a partir del siglo XIX profundas transformaciones en el campo de la educación.

El antecedente de la escuela secundaria se localiza en el Instituto de Ciencias y Artes de Oaxaca, fundado en 1826, el cual desarrollaba un Plan de Estudios que comprendía la enseñanza secundaria y preparatoria en cinco años.

Durante 1833 y 1834 se elaboró un programa educativo que contemplaba como postulados: la escolarización de la enseñanza y el establecimiento de la educación pública, el control de la educación por el Estado y la creación del Sistema Educativo Nacional.

El grupo victorioso en la Guerra de Reforma, conformó un sistema educativo nacional que incorporó el triunfo político, jurídico y social del partido liberal y se encomendó al Dr. Gabino Barreda esta misión, quien a través del Comité de Reorganización de la Instrucción Pública introdujo en México la filosofía positivista en planes y programas de estudio. La visión positivista de la realidad, originada en un contexto completamente distinto al mexicano (Augusto Comte, Francia 1798-1857), supone un conflicto desde su instauración en las intenciones educativas del siglo XIX, por sus características promovía una educación sólo para la élite. El acceso a la ciencia sólo era para unos pocos.

Durante medio siglo esta tendencia filosófica permeó a los Institutos Civiles encargados de la Educación Secundaria y Preparatoria. La Escuela Nacional Preparatoria abrió sus puertas el 1º de febrero de 1868 con Gabino Barreda como su director hasta 1878.

En 1833, en el Estado de Guerrero, se expidió un Plan de Estudios del Colegio del Estado en donde se precisan ya los lineamientos de una Escuela Secundaria; que en ese entonces contemplaba dos finalidades: Terminal, con las especialidades de profesorado, comercio, agricultura y artes; y propedéutica para estudios profesionales.

En 1915 el Congreso Pedagógico de Veracruz estableció en sus conclusiones la necesidad de dividir la enseñanza media en enseñanza secundaria propiamente y secundaria preparatoria de profesiones liberales: la secundaria duraría tres años y tendría un carácter enciclopédico – como un reflejo del Plan de estudios de la Escuela Nacional Preparatoria - y práctico – por la intención de preparar para el trabajo que tenía en un inicio-. Esta conclusión se ratificó en la Ley Popular del 4 de octubre de 1915.<sup>5</sup>

En el año de 1923, en reclamo a la reimplantación del Plan Barreda, el movimiento revolucionario adoptó un nuevo plan que comprendía dos años de Preparatoria General y tres de Preparatoria Especial; ya aparecían dos ciclos definidos.

En 1924 se adoptó un nuevo plan de estudios en la Escuela Nacional Preparatoria donde aparece el ciclo secundario al interior de la misma, que se caracteriza por ser más formativo de la personalidad que los anteriores.

Durante la administración de Plutarco Elías Calles, y siendo secretario de Educación Pública el Doctor José Manuel Puig Cassauranc, se consumó la reforma educativa que dio nacimiento al Sistema de Educación Secundaria mediante dos decretos:

El decreto del 29 de agosto de 1925, que creó dos planteles educativos de enseñanza secundaria, que dice: "Se autoriza a la Secretaría de Educación Pública para crear escuelas

---

<sup>5</sup> Zamudio, Justo A. *Consideraciones sobre la educación secundaria en México*. En *Evolución de la Escuela Secundaria Mexicana*. Memorias del 2º Congreso Nacional del Colegio de Profesores Moisés Sáenz. México, 1995. Pág. 27, 28.

secundarias, dándoles la organización que, dentro de las leyes establecidas y los postulados democráticos educativos, estime conveniente. Las escuelas secundarias cuya creación se autoriza, serán equivalentes en programa y sanciones al llamado "ciclo secundario" de la Escuela Nacional Preparatoria.

El del 22 de diciembre del mismo año, que dio vida independiente y personalidad propia al antiguo ciclo de secundaria de la Escuela Nacional Preparatoria, al crear la Dirección de Educación Secundaria, dependiente de la Secretaría de Educación Pública, que textualmente señala: "Se autoriza a la Secretaría de Educación Pública, para que, a partir del año próximo de 1926, no admita en la Escuela Nacional Preparatoria alumnos para el primer año y ordene a la Universidad Nacional la separación de los cursos secundarios que le queden (2' y 3' del actual Plan de Estudios de la Escuela Nacional Preparatoria) en el edificio llamado "Escuela Anexa" poniendo dichos cursos secundarios bajo la jurisdicción técnica y administrativa de la Dirección de Educación Secundaria, que se crea en la Secretaría de Educación Pública, a partir del 1' de enero de 1926".

La naciente Dirección de Educación Secundaria inicia sus servicios con cuatro escuelas: Dos de nueva creación y dos existentes en los ciclos secundarios de la Escuela Nacional Preparatoria y de la Escuela Nacional de Maestros, las que a mediados del mes de marzo de 1926 abren sus puertas oficialmente. En el mes de junio del mismo año se crea la primera escuela secundaria nocturna.<sup>6</sup>

Como se puede apreciar la escuela secundaria mexicana, se sustenta en las aspiraciones democráticas del México surgido en 1910, nace con los decretos de 1925 y empieza a funcionar en 1926 como una institución auténticamente mexicana e intensamente nacional en su doctrina y su estructura.

---

<sup>6</sup> Mejía Zúñiga, Raúl. *Moisés Sáenz. Educador de México*. Ed. Federación Editorial Mexicana. México. 1976; pág. 129

## **1.2 Los Planes y Programas de Estudio de la Educación Secundaria en México. 1926 - 2011**

Desde 1926 y hasta 2011 se han llevado a la práctica trece planes de estudio y algunos de ellos han operado por un mínimo de tres años, como los de 1926, 1942, 1955, 1960, 1975 y 1993.

Una de sus variantes se registra en el mayor o menor número de horas semanales previstas para la enseñanza aprendizaje, por ejemplo el plan de estudios de 1926 considera 25 horas y el de 1944, 40 horas, mientras que de 1933 a 1955 se contemplan de 30 a 35 horas semanales de clase.

Asimismo se han considerado materias donde esencialmente predomina el esfuerzo intelectual y "actividades" donde el aspecto psicomotor adquiere mayor relevancia.

Los planes de estudio de 1926, 1932 y 1939 tienen una influencia europea, especialmente en la materia de Español.

Cabe destacar que en Matemáticas, en los primeros planes de estudio se hace una clasificación muy puntual precisándola en aritmética, álgebra y geometría.

En cuanto a Biología, se dividía también en botánica, zoología, anatomía y fisiología. El plan de estudios de 1933 ya consideraba contenidos de educación ambiental así como la materia de Civismo; destaca ya el conocimiento de los derechos humanos del niño, la autoestima, y la formación de valores.<sup>7</sup>

En el caso de Física y Química, sólo se ubican en los primeros grados en 1973 y 1975, en los que se considera propiamente como una introducción.

Geografía, Historia y Civismo presentan siempre una gran articulación y el plan de estudios de 1939, es el que le da mayor importancia a la Historia.

El plan de 1944, revela una gran preocupación por fortalecer la identidad nacional.

A partir de 1975 se agrupan las materias en "áreas de aprendizaje", como las relacionadas con la comunicación que comprenden: Matemáticas, Español y Lengua Extranjera.

---

<sup>7</sup> Gámez Jiménez, Luis. *La evolución de la Educación Secundaria a través de los Planes de Estudio*. En Memorias del 2º Congreso Nacional La Escuela Secundaria Mexicana: Tradición, Valores, Proyecto Pedagógico y Perspectivas. Tomo 4 Evolución de la Escuela Secundaria Mexicana. Colegio de Profesores Moisés Sáenz. Pág. 57

Ciencias Naturales que abarcan Biología, Física y Química. Ciencias Sociales se integran con Historia, Geografía y Civismo. Actividades Tecnológicas, de Educación Física y de Educación Artística y actividades cocurriculares, como el servicio de Orientación Educativa y Vocacional.

Los Planes de Estudio establecidos desde 1926 a 1975, han considerado en promedio un peso porcentual en horas clase, a los bloques anteriores de la siguiente manera:

Comunicación 28.91 %, Ciencias Naturales 16.95%, Ciencias Sociales 21.41% Actividades de desarrollo 28.69%.<sup>8</sup>

En la parte referente a comunicación, ciencias sociales y actividades de desarrollo se ha conservado un cierto equilibrio a lo largo de setenta años.

Estos datos proyectan en parte la visión eminentemente formativa, y no enciclopedista de Moisés Sáenz para la Escuela Secundaria, sin embargo perfilan también las graves carencias en cuanto a vocaciones científicas de la juventud de nuestro país.

El área de ciencias naturales registra el índice más alto de reprobación escolar, ahora como antes.

En los planes de 1932, 1945, 1947, 1953, 1956 y 1960 se establecen espacios curriculares optativos, en el plan de estudios 1945 a 1946 se reservan 9 horas de "estudio dirigido", para apoyar las materias matemáticas, biología, geografía, historia, lengua y literatura castellana, lengua extranjera y educación cívica, y en el plan de 1956 a 1959 se dedican 4 horas en cada grado para la organización de clubes y se incorpora el servicio de Orientación Vocacional, así como los turnos matutino y vespertino.

Los años previos a 1970 refieren un relativo avance en la agricultura, manufactura, industria lo cual implica también un traslado continuo de las poblaciones rurales a las grandes

---

<sup>8</sup> Mejía Zúñiga, Raúl. Op.cit. págs. 157 a 166 y 169. (Ver cuadros comparativos)

ciudades y un desarrollo económico desigual entre los estados de México. En esta época se multiplican los educandos y las escuelas, *cerca del 50% de la población se agrupa en edades que no pueden trabajar, pues se encuentran en edades menores a 14 años y mayores de 65*<sup>9</sup>

El siguiente plan de estudios para la Educación Secundaria se establece de 1960 a 1974 en el que las materias se agrupan por áreas jerarquizadas con 33 horas por grado y la Educación Cívica se concibe como actividad; desaparecen los clubes y se da sólo una hora en tercer grado a Orientación Educativa.

*De 1926 a 1975 el mínimo deseable de educación para el pueblo era la escuela primaria, de tal manera que los planes de estudio de la educación secundaria estaban enfocados a ampliar el horizonte cultural y promover el desarrollo de los adolescentes con el propósito de que continuaran estudios superiores o bien se incorporaran al trabajo productivo.*<sup>10</sup>

Las condiciones sociales y la relativa estabilidad política permiten entender el largo periodo sin cambios ni ajustes a la conformación de la oferta educativa en educación básica.

Es hasta la promulgación de la Ley Federal de Educación en 1973 que establece en su capítulo II artículo 15: *El sistema Educativo nacional comprende los tipos elemental, medio y superior en sus modalidades escolar y extraescolar. Art. 16: El tipo elemental está compuesto por la educación preescolar y la primaria. Art. 17: El tipo medio tiene carácter formativo y terminal y comprende la educación secundaria y el bachillerato*<sup>11</sup>

El Artículo 3º Constitucional sufre dos reformas, una en 1980 relativas a la autonomía de las instituciones de educación Superior y otra en 1992, relacionada con la vinculación iglesia – estado.

---

<sup>9</sup> Cosío Villegas, et.al. *Historia mínima de México*. Colegio de México. Págs. 164, 165

<sup>10</sup> Gámez Jiménez, Luis. *La evolución de la educación secundaria a través de los planes de estudio*. En *Evolución de la Escuela Secundaria Mexicana*. Memorias del 2º Congreso Nacional del Colegio de Profesores Moisés Sáenz. México, 1995. Pág.55.

<sup>11</sup> *Ibidem*, pág. 30

Durante los años 1989 y 1990 se realizó una amplia consulta que permitió precisar prioridades educativas que se plasmaron en el Programa para la Modernización Educativa 1989-1994, que estableció la renovación de los contenidos y métodos de enseñanza, el mejoramiento de la formación de maestros y la articulación de los niveles educativos que conforman la educación básica.

En 1990 fueron elaborados planes de estudio experimentales denominados Prueba Operativa para primaria y secundaria, cuyos resultados culminaron en un documento llamado Nuevo Modelo Educativo.

En el ámbito internacional y en respuesta a las crisis financieras mundiales, se promovieron reuniones en las que se delinearon las políticas educativas sobre todo para los países en vías de desarrollo.

La UNESCO convoca a la Conferencia Mundial de Educación para Todos en Jomtien, Tailandia en marzo de 1990 en la cual se delinean las bases de lo que posteriormente serán las reformas educativas en los países miembros, como el caso de México. En esta reunión se establece como prioridad la atención a las necesidades básicas de aprendizaje<sup>12</sup>, y se delinean las bases para atenderlas a través de una educación básica para todos, lo que más adelante se reflejará en las reformas a los planes de estudio de la Educación Básica.

Después de un largo y estable periodo sin transformaciones educativas profundas, durante el periodo de gobierno de Carlos Salinas de Gortari y siendo Secretario de Educación Pública Ernesto Zedillo Ponce de León, se suscribe un Acuerdo que promoverá cambios curriculares en la educación básica. Este es el inicio la etapa actual de transformación de los planes y programas de estudio de la educación básica en México.

*Con la expedición del Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica en mayo de 1992, México inició una profunda transformación de la educación y reorganización*

---

<sup>12</sup> Conocimientos, capacidades, actitudes y valores necesarios para que las personas sobrevivan, mejoren su calidad de vida y sigan aprendiendo. En Satisfacción de necesidades básicas de aprendizaje: una visión para el decenio 1990. UNESCO/OREALC

*de su sistema educativo nacional, que dio paso a reformas encaminadas a mejorar e innovar prácticas y propuestas pedagógicas, así como a una mejor gestión de la Educación Básica. Reformas necesarias para un país que iniciaba una etapa renovada en la democracia y la apertura de su economía, cuyos principales retos eran incrementar la permanencia en el nivel de primaria y la cobertura en los niveles de preescolar y secundaria; **actualizar los planes y los programas de estudio; fortalecer la capacitación y actualización permanente de las maestras y los maestros; reconocer y estimular la calidad del docente, entendida como su preparación para enseñar; fortalecer la infraestructura educativa; consolidar un auténtico federalismo educativo al transferir la prestación de los servicios de Educación Básica y Normal de la Secretaría de Educación Pública del Gobierno Federal a los gobiernos estatales, y promover una nueva participación social en beneficio de la educación.***<sup>13</sup>

De este Acuerdo se derivarán más adelante las subsecuentes reformas curriculares de la Educación Básica en Preescolar (2004), Secundaria (1993 y 2006) y Primaria (2009), así como las transformaciones en las escuelas normales.

En 1993 se concreta otra reforma al artículo 3º Constitucional mediante la cual se establece la obligatoriedad de la Educación Secundaria así como la denominación de educación general básica a través de la Ley General de educación de junio de 1993.

A partir de esta reforma se publica en el Diario Oficial de la Federación el 3 de septiembre de 1993 el Acuerdo número 182 por el que se establecen los programas de estudio para la Educación Secundaria, el cual establece entre otros postulados los siguientes:

*Que uno de los fines del Estado es ofrecer una **educación básica de calidad** (el subrayado es mío) a todos los mexicanos y asegurar que concluyan satisfactoriamente dicho nivel educativo;*

---

<sup>13</sup> SEP. Plan de Estudios 2011. Consultado en [http://basica.sep.gob.mx/reformasecundaria/doc/programas/2011/plan\\_estudios\\_2011\\_web.pdf](http://basica.sep.gob.mx/reformasecundaria/doc/programas/2011/plan_estudios_2011_web.pdf). Págs. 15 a 17

*Que para dar pleno cumplimiento a los principios y criterios que rigen la educación en nuestro país, por mandato constitucional corresponde al Ejecutivo Federal determinar los planes y programas de estudio de la educación primaria, secundaria y normal para toda la República.*

### **Programas de estudio para la educación secundaria (1993)**

El propósito esencial del plan, que se deriva del Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica, es contribuir a elevar la calidad de la formación de los estudiantes que han terminado la educación primaria, mediante el fortalecimiento de aquellos contenidos que responden a las necesidades básicas de aprendizaje de la población joven del país y que sólo la escuela puede ofrecer. Estos contenidos integran los conocimientos, las habilidades y los valores que permiten a los estudiantes continuar su aprendizaje con un alto grado de independencia, dentro o fuera de la escuela; facilitan su incorporación productiva y flexible al mundo del trabajo; coadyuvan a la solución de las demandas prácticas de la vida cotidiana y estimulan la participación activa y reflexiva de las organizaciones sociales y en la vida política y cultural de la nación.

**El carácter obligatorio de la educación secundaria** (El subrayado es mío), compromete a los niveles de gobierno federal y estatal para ampliar las oportunidades educativas y consolidar el carácter democrático así como la equidad regional en el acceso a una escolaridad básica más sólida y prolongada.

Para que sus propósitos se cumplan, deberá integrarse a un proceso general de mejoramiento, del que formarán parte programas de estudio sistemáticos, libros de texto y materiales de estudio con información moderna y eficacia didáctica y un **sistema que apoye en forma continua la actualización y el mejoramiento profesional de los maestros.**<sup>14</sup>(El subrayado es mío).

El plan se proponía establecer la congruencia y continuidad del aprendizaje entre la educación primaria y la educación secundaria, ya que hasta entonces existía una marcada

---

<sup>14</sup> SEP. Acuerdo número 182 por el que se Establecen los Programas de Estudio para la Educación Secundaria. (publicado en el Diario Oficial de la Federación el 3 de septiembre de 1993)

separación entre ambos tipos educativos, la cual se manifiesta en las frecuentes dificultades académicas que se presentan en el tránsito de uno a otro y en los insatisfactorios niveles de aprendizaje promedio que se obtienen en la escuela secundaria. Esta ruptura habrá de eliminarse con la educación básica de nueve grados.

Durante el gobierno de la alternancia del Partido Acción Nacional, a través de Vicente Fox se suscribió el Compromiso Social por la Calidad de la Educación, suscrito entre las autoridades federales y locales el 8 de agosto de 2002. Tuvo como propósito la transformación del sistema educativo nacional en el contexto económico, político y social en que se iniciaba el siglo XXI. Planteaba que una vía privilegiada para impulsar el desarrollo armónico e integral del individuo y de la comunidad es contar con un sistema educativo nacional de calidad, que permitiera a los niños, las niñas y los jóvenes mexicanos alcanzar los más altos estándares de aprendizaje; reconocer que los enfoques centrados en el aprendizaje y en la enseñanza inciden en que el alumno aprenda a aprender, aprenda para la vida y a lo largo de toda la vida, así como formar ciudadanos que aprecien y practiquen los derechos humanos, la paz, la responsabilidad, el respeto, la justicia, la honestidad y la legalidad.

En continuidad a los compromisos establecidos durante el gobierno panista de 2000 a 2006, el 26 de mayo de 2006, mediante el Acuerdo 384, se establece la Reforma a la Educación Secundaria. (RES)<sup>15</sup>, la cual considera los siguientes postulados en su documento base<sup>16</sup>

La Reforma de la Educación Secundaria (RES) se plantea como objetivos estratégicos los siguientes:

- a) Alcanzar la justicia y equidad educativas;
- b) Mejorar la calidad del proceso educativo y sus logros, y
- c) Transformar la gestión institucional para colocarla al servicio de la escuela.

La Reforma de la Educación Secundaria, tiene la finalidad de mejorar las oportunidades de aprendizaje de todos los estudiantes, garantizando equidad y calidad en la educación que

---

<sup>15</sup> Puede consultarse la página [www.sep.gob.mx](http://www.sep.gob.mx) , o en [www.reformasecundaria.sep.gob.mx](http://www.reformasecundaria.sep.gob.mx) en las cuales se encuentran el Plan y los Programas de Estudio 2006.

<sup>16</sup> SEP. *Bases para el programa de apoyo a la implementación de la Reforma de la Educación Secundaria en las entidades federativas*. Consultado en [www.reformasecundaria.gob.mx](http://www.reformasecundaria.gob.mx), el 22 de enero de 2013.

reciben. Para ello reconoce que es indispensable fortalecer la continuidad entre los niveles que conforman la escolaridad básica, ofrecer un currículo que posibilite la formación de los adolescentes como ciudadanos democráticos, desarrollar al máximo las competencias profesionales de los maestros e impulsar procesos para que las escuelas funcionen colegiadamente.

La educación básica de buena calidad está orientada al desarrollo de las competencias fundamentales de los alumnos, a formar el interés y la disposición de continuar aprendiendo, de plantear y resolver problemas, comprender el mundo social y natural en el que viven y prepararlos para la convivencia democrática y la cultura de la legalidad.

A partir del ciclo escolar 2006-2007 se realiza una Reforma de la Educación Secundaria (RES) con el objeto de lograr la continuidad curricular y la articulación pedagógica y organizativa con los dos niveles escolares que la anteceden. La articulación de la educación básica es una de las acciones necesarias para mejorar su eficacia y equidad. Este compromiso federal ofrece una oportunidad única para diseñar estrategias e implementar acciones que permitan enfrentar los complejos problemas de la secundaria, ciclo educativo obligatorio, y garantizar el derecho de todos los mexicanos a recibir una educación de calidad.

La educación secundaria se hizo obligatoria en México en 1993 y adquirió un propósito nuevo: dotar a todos los ciudadanos de una formación general que les permita desarrollar las competencias básicas para enfrentarse a un mundo complejo, en constante cambio, e incorporarse a la vida social para contribuir en la construcción de una sociedad democrática.

Los postulados de la reciente victoria democrática estaban presentes en los fines educativos de esta reforma curricular, la cual debía avanzar en todos los niveles educativos para consolidar el perfil de egreso que permitiera responder a los retos que plantea la sociedad del conocimiento.

En noviembre de 2007, Felipe Calderón Hinojosa, entonces presidente de México, plantea en la introducción al Programa Sectorial de Educación lo siguiente:

*Al inicio de mi gobierno, muchos mexicanos participamos en el proyecto Visión México 2030. Fue un ejercicio colectivo para definir el país que queremos con perspectiva de futuro. En este proyecto quedó plasmado un compromiso común para aprovechar todo nuestro potencial de desarrollo. El Programa Sectorial de Educación, que aquí se presenta, como el resto de los programas sectoriales, ha sido elaborado tomando como punto de partida la Visión México 2030 y el Plan Nacional de Desarrollo, así como los resultados de una amplia consulta con actores relevantes del sector que han aportado elementos de diagnóstico y de acción.<sup>17</sup>*

Durante este gobierno se suscribe una alianza entre el gobierno y el SNTE que presentará cambios importantes en la política educativa del país denominado Alianza por la calidad de la Educación, lo cual también da cuenta del acuerdo político y las consecuentes prebendas que en el resto del sexenio se tuvieron con el SNTE de manera especial en lo que se refiere a la ocupación de puestos estratégicos en la Secretaría de Educación Pública, como lo fue la Subsecretaría de Educación Básica, dirigida por el yerno de la presidenta del SNTE.

### **La Alianza por la Calidad de la Educación<sup>18</sup>**

En el Acuerdo 592 se hace referencia a la Alianza por la calidad de la educación como un antecedente para la su promulgación:

*La Alianza por la Calidad de la Educación, suscrita el 15 de mayo del 2008 entre el Gobierno Federal y el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE), estableció el compromiso de llevar a cabo una reforma curricular orientada al desarrollo de competencias y habilidades, mediante la reforma a los enfoques, asignaturas y contenidos de la Educación Básica y la enseñanza del idioma inglés desde el nivel preescolar. Asimismo, estableció los compromisos de profesionalizar a los maestros y a las autoridades educativas, y evaluar para mejorar, ya que la evaluación debe servir de estímulo para elevar la calidad de la educación, favorecer la transparencia y la rendición de cuentas, y servir de base para el diseño*

---

<sup>17</sup> Secretaría de Educación Pública, Programa Sectorial de Educación 2007-2012. México, 2007, pág. 5

<sup>18</sup> SEP. Acuerdo 592 por el que se establece la Articulación de la Educación Básica. México, 2011. Pág. 9

*adecuado de políticas educativas. Más allá de lo que ocurre en el aula, la Alianza por la Calidad de la Educación también generó compromisos encaminados a modernizar los centros escolares con el fin de fortalecer su infraestructura y modernizar el equipamiento de los planteles escolares para conectarlos a redes de alto desempeño, así como ampliar su gestión y participación social en la determinación y el seguimiento de los proyectos estratégicos de transformación escolar. Lo anterior, sin dejar a un lado la premisa de que la transformación del sistema educativo nacional descansa en el mejoramiento del bienestar y desarrollo integral de las niñas, los niños y los jóvenes, en materia de salud, alimentación y nutrición, considerando las condiciones sociales para mejorar el acceso, la permanencia y el egreso oportuno de los alumnos que estudian en las escuelas públicas de Educación Básica en todo el país. Todo con el propósito de formar, desde estos espacios, ciudadanos con mayores oportunidades de aprender y desarrollar trayectorias educativas exitosas en términos de sus condiciones e intereses particulares*

La Alianza manifiesta en el segundo eje que la profesionalización de los maestros y de las autoridades educativas implica que para el ingreso y promoción de docentes, directivos, supervisores y funcionarios se determinarían concursos de oposición, excepto para la permanencia en la plaza docente. Aunado a ello, se crearía el Sistema Nacional de Formación Continua y Superación Profesional de Maestros en Servicio, a fin de que 80 por ciento de los profesores recibieran cursos nacionales y estatales de matemáticas, ciencias, español, historia y formación cívica y ética para mejorar su manera de dar clases. La ACE también prometió que los maestros cuyos alumnos mostraran bajo rendimiento en la Evaluación Nacional de Logro Académico en Centros Escolares (ENLACE) recibirían cursos especiales, aunque de ello nunca informaron los titulares de la secretaría en la pasada administración.

Posterior a esta Alianza se propone la última reforma curricular, el Acuerdo 592 por el cual se establece la Reforma Integral de la Educación Básica. 2011

El Acuerdo 348 determinó el Programa de Educación Preescolar, el 384 estableció el nuevo Plan y programas de estudio para la educación secundaria, y los diversos 494 y 540 actualizaron el Acuerdo 181 por el que se establecen el Plan y los programas de estudio para

la educación primaria, en lo que concierne a los programas de estudio de 1º y 6º grados, así como 2º y 5º grados, publicados, respectivamente, en el *Diario Oficial de la Federación* con fechas 27 de octubre de 2004, 26 de mayo de 2006, 7 de septiembre de 2009, y 20 de agosto de 2010;

*Para concluir el proceso de la Reforma Integral de la Educación Básica se hizo necesario contar con un currículo integrado, coherente, pertinente, nacional en su concepción y flexible en su desarrollo; orientado a superar los desafíos del sistema educativo nacional; abierto a la innovación y a la actualización continua; gradual y progresivo, y capaz de articular, actualizar y dirigir la Educación Básica en todo el territorio nacional,*<sup>19</sup>

Por lo que Felipe Calderón Hinojosa expidió el decreto: Acuerdo Número 592 por el que se establece la Articulación de la Educación Básica

El Acuerdo 592 en su artículo primero menciona: *La Articulación de la Educación Básica, que comprende los niveles de preescolar, primaria y secundaria, determina un trayecto formativo –organizado en un Plan y los programas de estudio correspondientes– congruente con el criterio, los fines y los propósitos de la educación aplicable a todo el sistema educativo nacional, establecidos tanto en la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, como en la Ley General de Educación* -<sup>20</sup>

La Reforma Integral de la Educación Básica es una política pública que impulsa la formación integral de todos los alumnos de preescolar, primaria y secundaria con el objetivo de favorecer el desarrollo de competencias para la vida y el logro del perfil de egreso, a partir de aprendizajes esperados y del establecimiento de Estándares Curriculares de Desempeño Docente y de Gestión.

---

<sup>19</sup> SEP. Acuerdo número 592 por el que se establece la Articulación de la Educación Básica, publicado el día 19 de agosto de 2011 en el *Diario Oficial de la Federación*

<sup>20</sup> SEP. Acuerdo 592.págs. 4,5.

El Acuerdo 592 presenta apartados en los que delimita los supuestos pedagógicos que deberán alcanzarse a través de la implementación de este Plan de Estudios entre los que destacan los siguientes:

### **Perfil de egreso de la Educación Básica**

El perfil de egreso define el tipo de alumno que se espera formar en el transcurso de la escolaridad básica y tiene un papel preponderante en el proceso de articulación de los tres niveles (preescolar, primaria y secundaria).

El perfil de egreso plantea rasgos deseables que los estudiantes deberán mostrar al término de la Educación Básica, como garantía de que podrán desenvolverse satisfactoriamente en cualquier ámbito en el que decidan continuar su desarrollo. Dichos rasgos son el resultado de una formación que destaca la necesidad de desarrollar competencias para la vida que, además de conocimientos y habilidades, incluyen actitudes y valores para enfrentar con éxito diversas tareas. Los rasgos son los siguientes:

- a) Utiliza el lenguaje materno, oral y escrito para comunicarse con claridad y fluidez, e interactuar en distintos contextos sociales y culturales; además, posee herramientas básicas para comunicarse en Inglés.*
- b) Argumenta y razona al analizar situaciones, identifica problemas, formula preguntas, emite juicios, propone soluciones, aplica estrategias y toma decisiones. Valora los razonamientos y la evidencia proporcionados por otros y puede modificar, en consecuencia, los propios puntos de vista.*
- c) Busca, selecciona, analiza, evalúa y utiliza la información proveniente de diversas fuentes.*
- d) Interpreta y explica procesos sociales, económicos, financieros, culturales y naturales para tomar decisiones individuales o colectivas que favorezcan a todos.*
- e) Conoce y ejerce los derechos humanos y los valores que favorecen la vida democrática; actúa con responsabilidad social y apego a la ley.*
- f) Asume y practica la interculturalidad como riqueza y forma de convivencia en la diversidad social, cultural y lingüística.*

*g) Conoce y valora sus características y potencialidades como ser humano; sabe trabajar de manera colaborativa; reconoce, respeta y aprecia la diversidad de capacidades en los otros, y emprende y se esfuerza por lograr proyectos personales o colectivos.*

*h) Promueve y asume el cuidado de la salud y del ambiente como condiciones que favorecen un estilo de vida activo y saludable.*

*i) Aprovecha los recursos tecnológicos a su alcance como medios para comunicarse, obtener información y construir conocimiento.*

*j) Reconoce diversas manifestaciones del arte, aprecia la dimensión estética y es capaz de expresarse artísticamente.<sup>21</sup>*

## **Mapa curricular de la Educación Básica**

La Educación Básica, en sus tres niveles educativos, plantea un trayecto formativo congruente para desarrollar competencias y que, al concluirla, los estudiantes sean capaces de resolver eficaz y creativamente los problemas cotidianos que enfrenten, por lo que promueve una diversidad de oportunidades de aprendizaje que se articulan y distribuyen a lo largo del preescolar, la primaria y la secundaria, y que se reflejan en el Mapa curricular, el cual se presenta a continuación y en que se vislumbran los campos formativos que orientan los contenidos que se abordarán a lo largo de la Educación Básica, desde Preescolar, hasta Secundaria, a través de cuatro campos de formación: Lenguaje y comunicación, Pensamiento Matemático, Exploración y comprensión del Mundo Natural y Social y Desarrollo personal y para la Convivencia, enmarcados por el desarrollo de Habilidades digitales y por los Estándares curriculares y durante 4 periodos escolares. A continuación se presenta el Mapa Curricular del Plan de Estudios 2011.

---

<sup>21</sup> *Ibidem.* Pág. 32

MAPA CURRICULAR DE LA EDUCACIÓN BÁSICA 2011

ESTÁNDARES CURRICULARES <sup>1</sup>		1 <sup>er</sup> PERIODO ESCOLAR			2 <sup>o</sup> PERIODO ESCOLAR			3 <sup>er</sup> PERIODO ESCOLAR			4 <sup>o</sup> PERIODO ESCOLAR			
HABILIDADES DIGITALES	CAMPOS DE FORMACIÓN PARA LA EDUCACIÓN BÁSICA	Preescolar			Primaria						Secundaria			
		1°	2°	3°	1°	2°	3°	4°	5°	6°	1°	2°	3°	
	Lenguaje y comunicación	Lenguaje y comunicación			Español						Español I, II y III			
	Segunda Lengua: Inglés <sup>2</sup>	Segunda Lengua: Inglés <sup>2</sup>			Segunda Lengua: Inglés <sup>2</sup>						Segunda Lengua: Inglés I, II y III <sup>2</sup>			
	Pensamiento matemático	Pensamiento matemático			Matemáticas						Matemáticas I, II y III			
	EXPLORACIÓN Y COMPRENSIÓN DEL MUNDO NATURAL Y SOCIAL	Exploración y conocimiento del mundo	Exploración y conocimiento del mundo			Exploración de la Naturaleza y la Sociedad			Ciencias Naturales <sup>3</sup>			Ciencias I (énfasis en Biología)	Ciencias II (énfasis en Física)	Ciencias III (énfasis en Química)
		Desarrollo físico y salud	Desarrollo físico y salud						La Entidad donde Vivo			Geografía <sup>3</sup>		
									Historia <sup>3</sup>			Geografía de México y del Mundo	Historia I y II	
	DESARROLLO PERSONAL Y PARA LA CONVIVENCIA	Desarrollo personal y social	Desarrollo personal y social			Formación Cívica y Ética <sup>4</sup>						Asignatura Estatal		
												Formación Cívica y Ética I y II		
Expresión y apreciación artísticas		Expresión y apreciación artísticas			Educación Física <sup>4</sup>						Tutoría			
										Educación Física I, II y III				
										Artes I, II y III (Música, Danza, Teatro o Artes Visuales)				

<sup>1</sup> Estándares Curriculares de: Español, Matemáticas, Ciencias, Segunda Lengua: Inglés, y Habilidades Digitales.

<sup>2</sup> Para los alumnos hablantes de Lengua Indígena, el Español y el Inglés son consideradas como segundas lenguas a la materna. Inglés está en proceso de gestión.

<sup>3</sup> Favorecen aprendizajes de Tecnología.

<sup>4</sup> Establecen vínculos formativos con Ciencias Naturales, Geografía e Historia.

Fuente: SEP. Acuerdo 592 por el que se establece la Articulación de la Educación Básica. Pág.34

## **La función del Docente y Directivo a partir de la Reforma Integral de la Educación Básica en 2011**

Aunque de manera específica no se establecen las funciones docentes, el Acuerdo 592 para la Articulación de la Educación Básica considera como un marco de acción para ello 12 principios pedagógicos que buscan transformar la práctica docente, los cuales se enuncian a continuación.

### I. Principios pedagógicos que sustentan el Plan de Estudios.<sup>22</sup>

Los principios pedagógicos son condiciones esenciales para la implementación del currículo, la transformación de la práctica docente, el logro de los aprendizajes y la mejora de la calidad educativa y son los siguientes:

#### I.1. Centrar la atención en los estudiantes y en sus procesos de aprendizaje.

Se refiere a mantener al estudiante como el centro del aprendizaje, considerando sus creencias, saberes previos así como su potencial para seguir aprendiendo.

#### I.2. Planificar para potenciar el aprendizaje

Implica organizar actividades de aprendizaje a partir de diferentes formas de trabajo, como situaciones y secuencias didácticas y proyectos; las actividades deben representar desafíos intelectuales para los estudiantes con el fin de que formulen alternativas de solución.

#### I.3. Generar ambientes de aprendizaje

El maestro como promotor de este ambiente debe considerar en su construcción los siguientes aspectos:

- La claridad respecto del aprendizaje que se espera logre el estudiante.
- El reconocimiento de los elementos del contexto: la historia del lugar, las prácticas y costumbres, las tradiciones, el carácter rural, semirural o urbano del lugar, el clima, la flora y la fauna.

---

<sup>22</sup> *Ibidem*, pág.19

- La relevancia de los materiales educativos impresos, audiovisuales y digitales.
- Las interacciones entre los estudiantes y el maestro.

#### I.4. Trabajar en colaboración para construir el aprendizaje

Es necesario que la escuela promueva el trabajo colaborativo para enriquecer sus prácticas considerando que sea inclusivo, defina metas comunes, favorezca el liderazgo compartido, permita el intercambio de recursos, desarrolle el sentido de responsabilidad y corresponsabilidad y se realice en entornos presenciales y virtuales, en tiempo real y asíncrono.

#### I.5. Poner énfasis en el desarrollo de competencias, el logro de los Estándares Curriculares y los aprendizajes esperados

Los Estándares Curriculares son descriptores de logro y definen aquello que los alumnos demostrarán al concluir un periodo escolar;

Los aprendizajes esperados son indicadores de logro que, en términos de la temporalidad establecida en los programas de estudio, definen lo que se espera de cada alumno en términos de saber, saber hacer y saber ser; además, le dan concreción al trabajo docente al hacer constatable lo que los estudiantes logran, y constituyen un referente para la planificación y la evaluación en el aula.

Las competencias, los Estándares Curriculares y los aprendizajes esperados proveerán a los estudiantes de las herramientas necesarias para la aplicación eficiente de todas las formas de conocimientos adquiridos, con la intención de que respondan a las demandas actuales y en diferentes contextos.

#### I.6. Usar materiales educativos para favorecer el aprendizaje

La comunidad educativa, además de utilizar el libro de texto, emplee otros materiales para el aprendizaje permanente como el acervo bibliográfico y los recursos digitales e informáticos.

#### I.7. Evaluar para aprender

En la Educación Básica el enfoque formativo deberá prevalecer en todas las acciones de evaluación que se realicen.

Desde este enfoque se sugiere obtener evidencias y brindar retroalimentación a los alumnos a lo largo de su formación, ya que la que reciban sobre su aprendizaje, les permitirá participar en el mejoramiento de su desempeño y ampliar sus posibilidades de aprender y utilizar instrumentos como rúbrica o matriz de verificación, listas de cotejo o control, registro anecdótico o anecdotario.

#### I.8. Favorecer la inclusión para atender a la diversidad

Los docentes deben promover entre los estudiantes el reconocimiento de la pluralidad social, lingüística y cultural como una característica del país y del mundo en el que viven, y fomentar que la escuela se convierta en un espacio donde la diversidad puede apreciarse y practicarse como un aspecto de la vida cotidiana y de enriquecimiento para todos

#### I.9. Incorporar temas de relevancia social

Estos temas favorecen aprendizajes relacionados con valores y actitudes sin dejar de lado conocimientos y habilidades, y se refieren a la atención a la diversidad, la equidad de género, la educación para la salud, la educación sexual, la educación ambiental para la sustentabilidad, la educación financiera, la educación del consumidor, la prevención de la violencia escolar –bullying–, la educación para la paz y los derechos humanos, la educación vial, y la educación en valores y ciudadanía.

#### I.10. Renovar el pacto entre el estudiante, el docente, la familia y la escuela

Renovar el pacto entre los diversos actores educativos, con el fin de promover normas que regulen la convivencia diaria, establezcan vínculos entre los derechos y las responsabilidades, y delimiten el ejercicio del poder y de la autoridad en la escuela con la participación de la familia.

#### I.11. Reorientar el liderazgo

El liderazgo requiere de la participación activa de estudiantes, docentes, directivos escolares, padres de familia y otros actores, en un clima de respeto, corresponsabilidad, transparencia y rendición de cuentas el desarrollo de una gestión institucional centrada en la escuela y el aseguramiento de los aprendizajes y, en general, el alineamiento de toda la estructura educativa hacia el logro educativo.

Algunas características del liderazgo, que señala la Unesco y que es necesario impulsar en los espacios educativos, son:

- La creatividad colectiva.
- La visión de futuro.
- La innovación para la transformación.
- El fortalecimiento de la gestión.
- La promoción del trabajo colaborativo.
- La asesoría y la orientación

#### I.12. La tutoría y la asesoría académica a la escuela

En el caso de los estudiantes se dirige a quienes presentan rezago educativo o, por el contrario, poseen aptitudes sobresalientes; si es para los maestros, se implementa para solventar situaciones de dominio específico de los programas de estudio. En ambos casos se requiere del diseño de trayectos individualizados.

La asesoría es un acompañamiento que se da a los docentes para la comprensión e implementación de las nuevas propuestas curriculares. Su reto está en la resignificación de conceptos y prácticas. Tanto la tutoría como la asesoría suponen un acompañamiento cercano.

Los indicadores de desempeño para los docentes en el uso de las TIC son:

- Utilizar herramientas y recursos digitales para apoyar la comprensión de conocimientos y conceptos.
- Aplicar conceptos adquiridos en la generación de nuevas ideas, productos y procesos, utilizando las TIC.
- Explorar preguntas y temas de interés, además de planificar y manejar investigaciones, utilizando las TIC.
- Utilizar herramientas de colaboración y comunicación, como correo electrónico, blogs, foros y servicios de mensajería instantánea, para trabajar de manera colaborativa, intercambiar opiniones, experiencias y resultados con otros estudiantes, así como reflexionar, planear y utilizar el pensamiento creativo.

- Utilizar modelos y simulaciones para explorar algunos temas<sup>23</sup>

El desempeño de otras figuras de la comunicad educativa requiere también de cambios para propiciar la implementación del enfoque de este Acuerdo, y algunos aspectos se detallan en los siguientes apartados.

## **X. La gestión educativa y de los aprendizajes**

### X.1. La gestión escolar

La Reforma Integral de la Educación Básica (RIEB) requiere, para su efectiva aplicación, que los colectivos escolares desarrollen nuevas formas de relación, colaboración y organización, ya que cada escuela representa en sí misma un espacio para el aprendizaje y, al mismo tiempo, forma parte de una red de gestión de aprendizajes de docentes, alumnos y padres de familia, entre otros actores de la comunidad.

En este contexto, la RIEB busca recuperar el papel relevante de la escuela pública para dar respuesta a una sociedad que demanda ciudadanos competentes que enfrenten y superen los desafíos del siglo XXI; es decir, una escuela que se posicione como el espacio idóneo para la ampliación de oportunidades de aprendizaje, con ambientes propicios que atiendan a la diversidad y de manera diferenciada, y favorezca la convivencia armónica, el respeto, la solidaridad, la salud y la seguridad.

Para ello, la RIEB propone los Estándares de Gestión para la Educación Básica, como normas que orienten la organización escolar; es decir, cómo deben ser las prácticas y las relaciones de cada actor escolar: directivos, maestros, alumnos, padres de familia y otros actores sociales. Una gestión con bases democráticas en que la toma de decisiones se centre en el aprendizaje de los alumnos, con corresponsabilidad, transparencia y rendición de cuentas. Innovar la gestión para mejorar el logro educativo implica que la organización escolar se oriente a los aprendizajes de todos los alumnos. Es imprescindible la alineación de actores, visiones y propósitos, a partir de un liderazgo directivo que coordine la acción cotidiana de la escuela, el desarrollo de equipos de trabajo colaborativo, la participación

---

<sup>23</sup> Ibidem, pág.58

activa de los padres de familia y otros actores sociales, así como el diseño y la ejecución de una planeación estratégica escolar que deriva en la planeación pedagógica, y la presencia permanente de ejercicios de evaluación que permitan asegurar los propósitos educativos de la RIEB. En este sentido, una nueva gestión implica una comunicación eficaz y una reorganización del colectivo escolar. Cada comunidad organizada en el espacio de la escuela favorece la visión compartida, el cumplimiento de la misión de la escuela pública, el diseño de objetivos, estrategias y metas, así como el compromiso para su ejecución y logro.

Lo anterior muestra la necesidad de transitar hacia una gestión que propicie prácticas flexibles y relaciones de colaboración para dejar atrás el aislamiento profesional, las visiones divergentes, la escasa comunicación, la ausencia de liderazgo directivo y la limitada participación de los padres de familia, además de la desarticulación de iniciativas y acciones. La nueva gestión educativa promoverá condiciones para que la escuela sea atractiva para los alumnos y apreciada por la comunidad.

## X.2. Elementos y condiciones para la reforma en la gestión escolar

No obstante la descentralización, la escuela quedó distante de la autoridad, lo que ha generado la falta de presencia y acompañamiento efectivo de ésta, y dificultades para recibir de manera oportuna beneficios, como programas de formación continua, equipamiento y retroalimentación de los resultados de evaluación, entre otros.

Hoy, es necesario poner en operación una instancia intermedia entre la escuela y la autoridad estatal, que integre sus funciones en un modelo de gestión estratégica que establezca la gestión por resultados e, inclusive, la inversión pública por resultados, situando a la escuela en el centro del sistema educativo.

La estrategia para resolver los retos estructurales es la creación de Regiones para la Gestión de la Educación Básica (RGEB), donde converjan instancias que hoy se encuentran desarticuladas y carecen de infraestructura. Las RGEB serán una unidad de apoyo próximo a la escuela, donde la gestión tendrá la visión integral de la Educación Básica y un enfoque de desarrollo regional. Para este propósito resulta fundamental aglutinar los equipos de

supervisión y las instancias de formación con asesores técnico-pedagógicos, que realicen la función de asesoría y acompañamiento a las escuelas.<sup>24</sup>

En cinco entidades federativas ya se integró este modelo de gestión regional mediante los Centros de Desarrollo Educativo, cuyo propósito es integrar los distintos servicios que son esenciales para un sistema educativo contemporáneo y vigente. Esta estrategia de política pública se impulsará en los próximos años hasta lograr la integración de 2 000 regiones que articulen las escuelas en torno a estos proyectos de infraestructura.

### X.3. Gestión de la asesoría académica en la escuela

La asesoría y el acompañamiento a la escuela se basan en la profesionalización de los docentes y directivos de los planteles, desde el espacio escolar y como colectivos, lo que a su vez facilita la operación de un currículo que exige alta especialización. La gestión de los aprendizajes derivada de este tipo de currículo, fundamenta la creación de un sistema nacional de asesoría académica a la escuela, y para ello hay que vencer la deficiencia estructural de un profesiograma educativo incompleto, al no contar con el cargo y nivel de asesor académico en la escuela. Se trata de establecer características y desempeños de esta función primordial para la escuela del siglo XXI. Tutoría y acompañamiento a maestros y alumnos son la base y la consecuencia de cualquier sistema de evaluación<sup>25</sup>

Cada uno de los elementos antes mencionados constituyen un reto diario para su comprensión y apropiación por todas las instancias que componen la Educación Básica y que tendrán que verse reflejadas en poco tiempo en las aulas de las escuelas. Para las áreas de actualización, el reto es apremiante, ya que se espera que éstas sean las encargadas de la puesta en marcha de estos lineamientos curriculares.

---

<sup>24</sup>SEP. *Acuerdo 592 para la Integración de la Educación Básica*; pág. 63

<sup>25</sup> *Ibidem*, págs. 61-64

### **1.3 Una Visión General de la Situación de la Educación Secundaria de 1993 a 2008**

Desde el Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica (1989 – 1994), a partir de una consulta más amplia, se establecieron como prioridades la revisión de los contenidos y los métodos de enseñanza, el mejoramiento de la formación de maestros y la articulación de los niveles educativos.

Estos propósitos se han abordado de través de acciones como la reformulación de los Planes y programas de Educación Básica y Normal Básica y Superior, acciones para la formación de maestros en servicio como el Programa Nacional de Actualización Permanente para maestros en servicio (PRONAP), el Programa de Carrera Magisterial y sólo a partir de la última administración se iniciaron trabajos de integración en los niveles de Educación Básica , es decir, Educación Preescolar, Primaria y Secundaria.

Derivado de este acuerdo, se realiza la reforma del artículo Tercero Constitucional, promulgada el 4 de marzo de 1993, que establece el carácter obligatorio de la educación secundaria, la cual quedó incorporada en la Nueva Ley General de Educación el 12 de julio de 1993<sup>26</sup>. Este año el Nuevo Plan y Programas de estudio se distribuyen a todos los maestros y directivos de educación secundaria del país.

El propósito esencial del Plan es contribuir a elevar la calidad de la formación de los estudiantes que han terminado la educación primaria, mediante el fortalecimiento de aquellos contenidos que responden a las necesidades básicas de aprendizaje de la población joven del país y que sólo la escuela puede ofrecer. Estos contenidos integran los conocimientos, habilidades, actitudes y valores que permiten a los estudiantes continuar su aprendizaje con un alto grado de independencia, dentro o fuera de la escuela.

La educación secundaria concebida como parte de la educación básica y obligatoria a partir de este año implica un gran reto para el servicio educativo que brinda el Estado mexicano; en primera instancia el asegurar que todos los adolescentes que requieran este servicio tengan acceso, y enseguida, todas las transformaciones estructurales y curriculares que se deriven

---

<sup>26</sup> SEP. Poder Ejecutivo Federal. *Programa de Desarrollo Educativo 1995 - 2000*. Pág. 9

de este nuevo marco normativo, “para que sus propósitos de estudio puedan cumplirse deberá integrarse un proceso general de mejoramiento del que formarán parte ... libros de texto y materiales de estudio con información moderna y eficacia didáctica así como un sistema que apoye en forma continua la actualización y el mejoramiento profesional de los maestros”.<sup>27</sup>

La capacitación y actualización de los docentes en servicio se vuelve una tarea prioritaria para la administración pública educativa.

La reforma curricular de 1993 planteada desde una perspectiva constructivista hasta el año 2000, no se refleja ni en las actitudes cotidianas de los docentes ni en los resultados académicos.

Según los resultados emitidos por Centro Nacional de Evaluación (CENEVAL), el promedio de aprovechamiento nacional en secundaria en el periodo 1997 – 1998 fue de 48/100; sin embargo, las notas en Matemáticas y Física fueron más desfavorables aun (42.3% y 43.7%, respectivamente)<sup>28</sup>, lo cual muestra que bajo los indicadores de instrumentos diseñados para recabar información acerca de la aplicación del enfoque constructivista<sup>29</sup> de los programas, los resultados obtenidos no reflejan un avance real en los resultados del aprovechamiento escolar.

---

<sup>27</sup> *Ibidem*, p.13

<sup>28</sup> OCE Observatorio ciudadano de la Educación. *Resultados de las políticas educativas nacionales*. Consultado el 01 de enero de 2002 en : <http://serpiente.dgsca.unam.mx/roberto/diagnóstico.htm>

<sup>29</sup> El paradigma constructivista del aprendizaje se centra en la noción de la realidad subjetiva indica que el estudiante debe construir conocimiento por sí mismo y con la ayuda de otro (mediador) y que sólo podrá aprender elementos que están conectados a conocimientos, experiencias o conceptualizaciones previamente adquiridas por él. Ver capítulo II de este informe.

## **La escuela secundaria antes de la Reforma de 2006**

En el ciclo escolar 2000–2001 el sistema de secundarias generales en el Distrito Federal se componía de escuelas secundarias diurnas, para trabajadores particulares y para trabajadores, 952 escuelas en tres turnos, matutinas, vespertinas y de horario ampliado, en estas escuelas se desempeñan un total de 26,580 docentes, entre los que se encontraban 18,287 docentes de asignaturas académicas y 1587 directivos.

Una revisión general de la experiencia acumulada<sup>30</sup> acerca de la implantación de programas de reforma o innovación de la enseñanza, el análisis de algunos estudios sobre la escuela realizados en México, así como la recuperación de experiencias y aprendizajes derivados del desarrollo del proyecto de innovación e investigación “La gestión en la escuela primaria”, en escuelas secundarias de Baja California Sur y Sonora, permitió establecer una serie de “rasgos críticos” de la organización y funcionamiento de las escuelas que deben ser superados, si se busca tener escuelas más comprometidas con una educación de calidad para todos quienes asisten a sus aulas. Los centros escolares son diversos, no sólo por su dimensión o por el contexto que les rodea, sino también porque tienen características particulares de relación entre sus integrantes, diversas formas de asumir la responsabilidad profesional, normas implícitas, conflictos, tradiciones, etcétera.

A partir de los resultados de dicha investigación se enuncian enseguida sus principales características.

### **A) La escuela no funciona como una unidad educativa**

La formación disciplinaria de los profesores, sus condiciones de trabajo (contratados para impartir una asignatura y por tiempos parciales) y la falta de espacios institucionales para trabajar colectivamente, dificultan la construcción de una visión y metas compartidas. Se observa que directivos y maestros en general no conocen los objetivos de la educación secundaria, ni su sentido e implicaciones en la enseñanza de la asignatura que imparten. La

---

<sup>30</sup>SEP .Subsecretaría de Educación Básica Consultado en <http://basica.sep.gob.mx/reformasecundaria/doc/gestionescolar/gestion.pdf>. Págs. 8-14 el. 27 de enero de 2013.

organización académica actual refuerza esta situación al dificultar el trabajo colaborativo. Las prácticas de intercambio de experiencias entre el personal son escasas y no se analizan los problemas de aprendizaje, ni se establecen los acuerdos necesarios para prevenirlos o solucionarlos de manera conjunta y oportuna. Las reuniones de evaluación y las de academia se realizan por especialidad y tanto para éstas como para las de evaluación no existen las condiciones que permitan la participación de todos los docentes; los asuntos que generalmente se abordan son los administrativos, los relacionados con la organización de ceremonias y eventos, así como con la disciplina escolar y mantenimiento o conservación del edificio escolar.

## **B) El tiempo efectivo dedicado a la enseñanza es reducido**

El calendario escolar está muy lejos de cumplirse en algunos planteles. De acuerdo con un estudio<sup>31</sup> el calendario escolar real en las escuelas secundarias es de entre 170 y 180 días laborables y las suspensiones parciales (de grado, asignatura, grupo o turno) suman, en algunos casos hasta 20 días más. Las razones de las suspensiones son diversas, destacando las relacionadas con actividades extra curriculares (campañas, 9 concursos, proyectos, programas, etcétera), demandas del sistema (cursos, talleres, reuniones de trabajo) y la organización sindical (nombramiento de delegados, congresos, eventos, deportivos, etcétera).

Por otro lado, se observa que a pesar de que no existe una normatividad vigente que determine el número de minutos para cada clase, se ha seguido la tradición de organizar módulos de entre 20 y 50 minutos, según la modalidad; tiempo insuficiente en sí mismo que se ve afectado por rutinas de trabajo que se realizan en cada clase (como el pase de lista, la revisión de cuadernos, la aplicación de exámenes, etcétera), disminuyendo drásticamente el tiempo efectivo de enseñanza.

---

<sup>31</sup> En un registro de días laborables en secundarias técnicas, generales y telesecundarias (rurales y urbanas de diferente contexto sociocultural) de reconocido prestigio entre su comunidad, el promedio de días laborables en el ciclo escolar 2001- 2002 fue entre 170 y 180 días. Aguilar Baranda, Ma. del C. L., DGIE; Documento de trabajo; diciembre 2002

### **C) Prevalecen las prácticas de enseñanza rutinarias y predecibles**

La organización curricular actual: 11 o 12 asignaturas (según el grado), una excesiva carga de contenidos y un número de horas establecidas para cada materia y grado a la semana, influye en la organización académica del plantel y en la enseñanza.

Asimismo, se observa que no todos los programas de asignatura presentan los mismos niveles de congruencia entre sus objetivos, contenidos y enfoques de enseñanza con los objetivos generales de la educación secundaria. Por ejemplo, las actividades de desarrollo (educación artística, física y tecnológica) se trabajan <sup>32</sup>8 como una asignatura más, son tomadas en cuenta para la acreditación, y están lejos de ser -como se menciona en el documento del Plan de estudios - los espacios flexibles que favorecen el desarrollo integral de los jóvenes, pues las actividades que realizan los jóvenes son rígidas y homogéneas, sin tomar en cuenta sus intereses y necesidades. Por otro lado, como antes se dijo, la falta de un conocimiento profundo sobre los propósitos generales de la educación secundaria y del manejo de los enfoques de enseñanza y los materiales de apoyo por parte de los maestros, influyen en la práctica docente. Los maestros se limitan a cubrir los temas, más que los contenidos de su propia asignatura, sin considerar su articulación y congruencia con las demás y con los propósitos generales de la educación secundaria, dificultando la continuidad del aprendizaje de los alumnos en los distintos grados de la educación secundaria.

En cuanto a las clases, existen evidencias de que son un acontecimiento rutinario para los estudiantes. Las actividades predominantes y predecibles son el dictado, la exposición de temas, presentación de exámenes y revisión de cuadernos, entre otras; esto obstaculiza el aprendizaje y propicia en los estudiantes el desarrollo de una gran capacidad para adaptarse a un ambiente escolar en el que impera la “ley del menor esfuerzo”, en el que se valora el cumplimiento de tareas sin un sentido educativo real. En este contexto escolar los alumnos enfrentan dificultades para dar un sentido global a su aprendizaje diario, pues en una sola jornada de trabajo cambian en breves lapsos de tiempo de profesores, quienes entre clase y clase encargan múltiples tareas y abordan una gran cantidad de contenidos de diferente

---

<sup>32</sup> Adicionalmente, en las telesecundarias no existen nombramientos para profesores especializados que desarrollen estas actividades. Cuando se realizan (por horas de “productividad”) están sujetas a los intereses y habilidades de los profesores

índole y complejidad, muchas veces ajenos a sus intereses reales y con pocas posibilidades de aplicarlos en su vida cotidiana.

#### **D) No existe una cultura de evaluación**

Frecuentemente el personal directivo y docente no asume su responsabilidad por los procesos y resultados de aprendizaje; atribuyen sus causas a factores externos, a situaciones familiares, culturales y económicas de los jóvenes, a su falta de interés por aprender, y al rezago educativo acumulado en los anteriores niveles de la educación básica, entre otros. No se evalúa al centro escolar, ni al desempeño docente y directivo. La evaluación se realiza exclusivamente sobre el aprendizaje de los alumnos y se hace con fines de acreditación. En general, los directivos y docentes no han compartido criterios y referentes para evaluar en relación con los propósitos generales de la educación secundaria, por lo que frecuentemente las calificaciones no reflejan lo que realmente ha aprendido un estudiante. Asimismo, para evaluar el aprendizaje frecuentemente se recurre a los exámenes escritos, por lo que difícilmente se evalúa el desarrollo de habilidades y la formación en valores y actitudes de los estudiantes. Es común observar que la evaluación es usada como medio para “controlar” la disciplina de los estudiantes, y existen pocas evidencias de sus resultados que se empleen para tomar decisiones que permitan prevenir o superar el rezago educativo. Prevalece la idea de que la reprobación se “soluciona” mediante los exámenes extraordinarios y, en casos extremos, mediante la repetición del grado escolar, situación que resulta excepcional, pues la mayoría de los estudiantes que han acumulado materias reprobadas optan por la deserción y la repetición de grado.

#### **E) Existe un ambiente de vigilancia y control de los alumnos más que de apoyo y aprendizaje**

En pocos planteles existen condiciones favorables para que directivos y docentes promuevan un ambiente que aliente el aprendizaje, el trabajo colaborativo y una buena relación entre profesores, directivos y alumnos.

La contratación de docentes por horas, el número excesivo de alumnos por grupo (35/40 en técnicas y generales), el reducido tiempo para cada clase, la escasa relación y comunicación

entre los profesores de un mismo grupo y la falta de tiempos disponibles para el trabajo colegiado, entre otros, son factores que obstaculizan el establecimiento de acuerdos colectivos en favor de los estudiantes.

Muchas iniciativas que promueven un clima favorable para el aprendizaje (como el apoyo a los alumnos de nuevo ingreso en su transición de la educación primaria a secundaria, la atención especial a los estudiantes que viven en contextos familiares desfavorables, o el apoyo a los jóvenes con mayor rezago educativo) difícilmente se sostienen y arraigan en los planteles más de un ciclo escolar, porque generan una carga extraordinaria de trabajo para unos cuantos, casi siempre los mismos profesores, quienes las desarrollan sin la participación y ayuda del resto del personal. En este contexto, el “cuaderno de reportes”<sup>33</sup> ha venido a ocupar un papel preponderante como fuente de información escolar para tomar decisiones. En él se registran los acontecimientos diarios que viven los alumnos durante sus jornadas de clases en un semestre y ciclo escolar (ausencias de maestros, cambio de clase u horario, suspensión de clases, etcétera), por lo que en muchas ocasiones es el único medio de comunicación sistemática entre los distintos maestros de un grupo que salen y entran a un mismo salón de clases.

A pesar de que no siempre es confiable, la información del cuaderno de reportes es tan importante en un plantel, que frecuentemente es usada por el orientador, el tutor del grupo, los directivos o el personal de apoyo educativo para tomar decisiones y/o respaldar la aplicación de medidas correctivas y de control disciplinario de los alumnos (como la “suspensión de clases”, la firma de “cartas compromiso” por parte de estudiantes y padres de familia), incluso llega a utilizarse para fundamentar el “derecho de inscripción” o la “inscripción condicionada” de un alumno. En situaciones como éstas, de poco diálogo entre maestros y alumnos y un escaso conocimiento de los estudiantes y sus problemáticas por parte de los profesores, resulta difícil para los jóvenes interesarse en aprender, en integrarse a una comunidad escolar y darle sentido a las experiencias de aprendizaje vividas en el aula y en la escuela.

---

<sup>33</sup> El cuaderno o libreta de reportes es de uso común en los planteles. Existe uno en cada clase y es responsabilidad del representante del grupo, quien generalmente es un estudiante nombrado por el profesor asignado como “tutor” del grupo. En este cuaderno se registran las inasistencias, faltas de conducta y otras notas, a criterio del profesor en turno. El cuaderno debe permanecer en el salón, para consulta y uso de todos los maestros, los prefectos y en su caso el personal de apoyo educativo, por lo que frecuentemente es el único medio de información acerca de los estudiantes.

## **F) El ejercicio de la función directiva se concentra en la atención de asuntos administrativos**

La función que desempeñan los directores y subdirectores de las escuelas secundarias generalmente se concentra en atender asuntos administrativos, en los trámites para el mantenimiento y mejoramiento del edificio escolar y, coyunturalmente, en asuntos político-sindicales<sup>34</sup>. Demandas adicionales de la institución como la organización de eventos culturales, sociales y deportivos, refuerzan un rol directivo poco vinculado a la tarea pedagógica y a la promoción de la colaboración y el intercambio profesional entre los docentes, aun cuando en las secundarias técnicas y generales se dispone de varios colaboradores para este fin<sup>35</sup>. El personal directivo no ha recibido capacitación específica para la función al acceder al cargo ni durante el ejercicio del rol. Esfuerzos recientes como el Primer Curso Nacional para Directivos de Educación Secundaria tienen sus límites en el reducido número de directivos que lo han cursado y en la ausencia de cursos complementarios para aquellos que han iniciado su actualización, particularmente con contenidos que traten acerca de su responsabilidad en el cumplimiento de los propósitos educativos. Los actuales mecanismos de acceso y permanencia en el cargo directivo, así como los de promoción laboral siguen atendiendo principalmente a aspectos formales y a factores distintos del trabajo académico y de evaluación los resultados educativos obtenidos. La disciplina, el cumplimiento formal de ciertas tareas y aún las “relaciones políticas” son, frecuentemente, los valores escalafonarios reales.

## **G) Las condiciones del trabajo docente limitan el desarrollo profesional de los maestros**

---

<sup>34</sup> En muchos casos el director es al mismo tiempo el representante sindical de los maestros

<sup>35</sup> En secundarias generales el equipo directivo está constituido por el director, el subdirector, el personal administrativo o de control escolar y el de apoyo. En secundarias técnicas por director, subdirector, coordinador de asistencia educativa, el coordinador de tecnologías, el personal de control escolar y el personal de apoyo. Mientras que en telesecundarias, la mayor parte de los planteles no cuenta con director y, en todo caso existe un maestro comisionado, dependiendo de las dimensiones del plantel y de la disposición de plazas.

En general los docentes dedican la mayor parte de su tiempo a clases frente a grupo, impartiendo más de una asignatura a un alto número de estudiantes por grado y grupo; no disponen de tiempo para planificar la enseñanza, ni para establecer una buena relación con sus alumnos o definir acuerdos con sus colegas para ayudarles a superar los problemas que dificultan su avance educativo. Un espacio permanente de capacitación y actualización docente tendría que ser el propio centro de trabajo, donde habría que considerar mejores condiciones para la formación dentro del centro escolar. En algunas entidades se puede observar que no existe congruencia entre los cursos estatales que se ofrecen y las líneas generales de la política educativa respecto de la actualización para directivos y docentes; varios de éstos no propician el conocimiento de los contenidos básicos de la disciplina, ni la apropiación crítica de los enfoques de enseñanza, los propósitos educativos y el sentido general de la escuela secundaria.

#### **H) La relación entre la escuela y las familias se limita a asuntos de cooperación financiera y a reportes sobre la disciplina de los alumnos**

Las madres y los padres de familia en general no son informados sobre la misión de la escuela secundaria ni sobre los propósitos generales, de grado y asignatura. No existe una cultura de “rendimiento de cuentas”; la responsabilidad de los resultados educativos se atribuye exclusivamente a los alumnos, a sus familias y a otros factores externos de orden social y cultural. Aunque formalmente la escuela y los maestros deben informar periódicamente a los padres de familia sobre los resultados educativos, generalmente esta obligación se identifica sólo como un requisito administrativo que se concreta en informar sobre la disciplina, las ausencias y las calificaciones obtenidas por los alumnos. No existen explicaciones precisas y sencillas sobre los logros y dificultades de sus hijos, ni sugerencias concretas y factibles para apoyarles desde el hogar. A esta situación, se suma la exigencia de la escuela secundaria que imparte conocimientos más especializados, lo que dificulta el apoyo de los padres y las madres, dado el nivel de escolaridad de la mayoría. Por otro lado, en las escuelas secundarias existe poco margen de comunicación con los padres. Los tiempos están sujetos a los horarios de los profesores, a la disposición de tiempo por parte de las madres y los padres de familia y al tipo de comunicación que existe entre los adolescentes y sus padres, que no siempre es fluida.

## La vida en la Escuela Secundaria

Un estudio realizado por Rafael Muñoz del DIE<sup>36</sup>, plantea que las actividades escolares en la escuela secundaria aún no corresponden a los enfoques formativos de los programas, desde los cuales se pretende centrar la actividad en el alumno; podemos decir que las prácticas escolares al interior del aula siguen siendo tradicionales, con un especial interés en el control de grupo y en mantener a los alumnos en actividad, pero de acuerdo a diversas observaciones en el estudio de la Dra. Ethelvina Sandoval, así como los resultados de diversas evaluaciones como el Examen Nacional de Ingreso a nivel Medio Superior, en el cual se valoran habilidades más que conocimientos acumulados, las prácticas sobre dictado y copiado persisten en muchas de las aulas de las escuelas secundarias.

Las calificaciones son un elemento que apoya a los docentes a mantener el control. Ciertamente se han hecho esfuerzos a través de cursos de capacitación y actualización para tratar de revertir la idea de algunos docentes de que evaluar es lo mismo que calificar, sin embargo existe un documento denominado Acuerdo 200<sup>37</sup> que no ayuda mucho en el sentido de revertir la tendencia antes mencionada.

Más apremiante se presenta el problema de la actitud de los docentes frente a sus alumnos, esta relación se desarrolla con un claro alejamiento generacional caracterizado por una mutua incompreensión, lo cual genera por lo regular fuertes problemas de disciplina escolar que refieren los maestros como que es difícil el control de grupo. La generalidad de los maestros conforma su práctica educativa al interior de las aulas con una idea del grupo como debía ser cuando el también era adolescente. Lo cierto que la realidad de nuestros adolescentes, de acuerdo a los trabajos coordinados por Jaques Delors en el Informe a la

---

<sup>36</sup> Quiroz, Rafael *La Reforma de 1993 de la Educación Secundaria en México: nuevo currículum y prácticas de enseñanza*. Investigación en la escuela No. 36, 1998. Departamento de Investigaciones Educativas. CINVESTAV, UPN.

<sup>37</sup> Acuerdo número 200 por el que se establecen normas de evaluación del aprendizaje en Educación primaria, secundaria y normal. México, D.F. a 31 de agosto de 1994.- El Secretario de Educación Pública, José Ángel Pescador Osuna.- Rúbrica Consultado en [www.sep.gob.mx](http://www.sep.gob.mx) el 14 de noviembre de 2003.

UNESCO<sup>38</sup>, está ahora fuertemente permeada por una cultura determinada por los medios de comunicación, los cuales ocupan un mayor tiempo de la vida adolescente y por su puesto compiten y contradicen constantemente los planteamientos escolares del salón de clases y de la escuela. Asimismo, los mensajes televisivos se organizan en breves secuencias lo cual influye negativamente en la duración de la atención, tampoco les requiere ningún esfuerzo y si brinda una satisfacción instantánea, lo cual también influye en las relaciones dentro de la clase.

Como una síntesis de los elementos mencionados se presenta a continuación un cuadro en el que se observa que aun cuando la absorción y la cobertura de estudiantes a nivel secundaria es alta porque ingresan alumnos de entidad es cercanas como el Estado de México, la eficiencia terminal todavía no alcanza el 100%, como ejemplo, en el Distrito Federal que tiene condiciones más propicias para favorecer la asistencia de los alumnos, como es el transporte.

Indicadores educativos de Educación Secundaria, 2005-2006<sup>39</sup>

Entidad	Absorción	Cobertura	Eficiencia Terminal	Deserción
Distrito Federal	105.4	112.1	84.1	4.3

<sup>38</sup> Delors, Jaques. La educación encierra un tesoro. p. 56.

<sup>39</sup> SEP. Subsecretaría de Educación Básica. Indicadores educativos 2005-2006. Consultado en [http://www.reformasecundaria.sep.gob.mx/doc/estadisticas/2005-2006/indicadores\\_educativos2005-2006.pdf](http://www.reformasecundaria.sep.gob.mx/doc/estadisticas/2005-2006/indicadores_educativos2005-2006.pdf). el 27 de enero de 2013

## **¿Cómo ha cambiado la escuela? <sup>40</sup> La escuela Secundaria después de la Reforma Curricular de 2006. Informe 2007-2008.**

Los alumnos perciben que su escuela ha cambiado desde que ingresaron hace tres años, que ya no es la misma y ahora les gusta más. Aprecian que su escuela se ha modernizado, es más grande, cuenta con recursos como enciclopedias, aulas de medios, medios audiovisuales en las aulas, entre otros. De esta forma, se percatan de los cambios físicos de su escuela, los cuales valoran como positivos porque al contar con más recursos didácticos se dinamizan las clases y eso, aunado a los cambios positivos en los docentes, favorece su interés hacia las asignaturas.

Por otro lado, algunos estudiantes también afirman que hay mayor comunicación con los maestros, los escuchan más, los tratan de otra manera y se entienden mejor con ellos. Los cambios que a estos alumnos les resultan más significativos tienen que ver con la enseñanza de sus maestros y con las actitudes que tienen hacia ellos. Comentan que los maestros antes eran “cerrados” y ahora escuchan más y aceptan sus errores. Los alumnos concuerdan en que su escuela no es estática, sino que se va transformando con el paso del tiempo. Y tales cambios son percibidos, por algunos, en la apariencia de su escuela: sus instalaciones y el equipamiento; mientras que otros, distinguen los cambios en el ámbito didáctico.

Para un conjunto de directivos, la Reforma no altera aspectos de la cultura escolar; lo que ha limitado los logros de aprendizaje de los alumnos y las posibilidades de cambio en las escuelas secundarias.

Un elemento que ha permanecido inalterado con la Reforma, dicen, es la evaluación. Todavía no se modifica el Acuerdo secretarial 200 que norma la evaluación en educación básica. Prevalece la cultura del examen que dirige la enseñanza y el aprendizaje hacia su aprobación, más que al alcance de las competencias propuestas en los programas de estudio y el perfil de egreso.

Cierta incomunicación prevaleciente en los planteles es otro elemento de esta cultura que no ha sido abatido por la Reforma. En las escuelas, exponen los directivos, se mantiene la

---

<sup>40</sup>SEP. Subsecretaría de Educación Básica. Informe Nacional de Avance. 8º y 9º Reforma de Educación Secundaria periodos 8º y 9º págs. 36 y 37. Consultado en [http://basica.sep.gob.mx/reformasecundaria/pdf/seguimeintopei/2007\\_2008/Informe\\_Nacional\\_de\\_Avance\\_8vo\\_y\\_9no\\_periodos.pdf](http://basica.sep.gob.mx/reformasecundaria/pdf/seguimeintopei/2007_2008/Informe_Nacional_de_Avance_8vo_y_9no_periodos.pdf). el 27 de enero de 2013

desorganización y la falta de comunicación; tanto a su interior, como entre éstas y otros espacios de gobierno (supervisiones o equipos técnicos estatales).<sup>41</sup>

El constante movimiento de profesores, ascensos, jubilaciones, falta de personal, carencia de perfil, impartir varias asignaturas; docentes que trabajan en varias escuelas, pocos recursos, escasa participación de los padres de familia, conflictos internos, son otros de los problemas a lo que se enfrentan estas escuelas, según sus directivos. Lo que los lleva a centrarse más en mantener cierta organización del plantel y la posibilidad de que éste funcione, que a implementar la Reforma.<sup>42</sup>

En esta revisión se puede creer que, por una u otra razón, para la mayoría de directivos la Reforma es positiva; sin embargo, esto sólo es así, si se considera por Reforma como el Plan y los programas de estudio. Cuando se piensa en la Reforma como un proceso de mejora o un cambio positivo, en la mayoría de las escuelas los directivos consideran que no se han dado cambios substanciales en el trabajo de los maestros; que no se han modificado las concepciones fundamentales sobre la enseñanza, los alumnos y el aprendizaje, y que se requiere fortalecer la capacitación y formación continuas.

Entre los factores que han obstaculizado la Reforma, según estos actores, se encuentran la situación de Orientación y tutoría; ya sea desde el punto de vista administrativo (falta de horas de los maestros) o desde el punto de vista académico (falta de capacitación y orientaciones para trabajar en este espacio curricular), Orientación y Tutoría no ha arrojado los resultados esperados.

Otros factores más son la carencia de infraestructura y materiales; como en las entidades en que hubo inundaciones al desarrollarse la Reforma en segundo grado. Las ausencias constantes de los docentes; cambios o retiros de maestros por jubilación, ascensos, fallecimientos u otros, donde se han cubierto los grupos, pero se generaron adeudos de

---

<sup>41</sup>SEP. Subsecretaría de Educación Básica. Reforma de Educación Secundaria. Informe Nacional de Avance. 2007-2008. Pág. 42. Consultado en [http://basica.sep.gob.mx/reformasecundaria/pdf/seguimeintopei/2007\\_2008/Informe\\_Nacional\\_de\\_Avance\\_8vo](http://basica.sep.gob.mx/reformasecundaria/pdf/seguimeintopei/2007_2008/Informe_Nacional_de_Avance_8vo). el 27 de enero de 2013

<sup>42</sup> Ibídem, pág. 47

manera económica; es decir, los maestros aceptaron cubrir las horas que faltaban, sin remuneración, a la espera de que algún día se les proporcione.

A estos factores se suma, en algunos casos, una capacitación insuficiente, dudas recurrentes e irresueltas respecto a qué y cómo planear y evaluar por competencias.

Otros factores remiten al bajo rendimiento que muestran los docentes producto de los años de servicio, la frustración que tienen por la falta de incentivos, la ausencia de motivación que deja el no actualizarse o la rutina y la indisciplina que tales profesores suelen padecer por la falta de control de grupo. Además de la ausencia de condiciones para el trabajo colegiado, según los directivos son factores que han incidido en el desarrollo de la Reforma.

#### **1.4 El Docente de Educación Secundaria del D.F.**

Son muy claros y específicos los aspectos que caracterizan al docente que hoy atiende la educación secundaria en el Distrito Federal, la disminución de matrícula de las Escuelas Normales, por ejemplo podemos decir que en el año 2000 solamente egresaron 460 docentes de la Escuela Normal Superior de México, para cubrir plazas en secundarias generales, para trabajadores, telesecundarias y secundarias técnicas en el Distrito Federal. Para los profesores de Normal Básica y Preescolar que antes tenían como única opción la Normal Superior para seguir estudiando, a partir de que se homologa su preparación a nivel licenciatura, la Normal Superior deja de ser atractiva, debido también a que el sueldo era el mismo. “La apertura de la Nueva Escuela Normal Superior de México, coincidió con la elevación a nivel Licenciatura de la Normal Básica, situación que en pocos años repercutió en la demanda de la Escuela Normal Superior<sup>43</sup>.”

Otro factor importante es la decreciente valoración de la función docente, a este respecto cito a Alfredo Furlan:

*Frente a la multiplicación de fuentes de difusión cultural y de comunicación a las que tienen acceso las élites, el magisterio, el profesorado y la estructura misma del espacio escolar, aparecen como resabio de un proyecto arcaico. Las escuelas y los cuerpos docentes han ido perdiendo autoridad. Las fuentes clásicas de la autoridad pedagógica han sido erosionadas*

---

<sup>43</sup> Sandoval Flores, Ethelvina. *La trama de la escuela secundaria: Institución, relaciones y saberes*. Universidad Pedagógica Nacional, México, 2000. p.145

Se suma a esto el decrecimiento salarial; la planta docente que atiende las aulas de la escuela secundaria se ha conformado en un porcentaje del 70%, por profesores egresados de las universidades, del Politécnico y de otras instituciones formadoras de profesionistas.<sup>44</sup>

Al interior del nivel, se otorga mayor apoyo a los profesores egresados de Escuelas Normales, especialmente de la Normal Superior, y a los profesores de otras instituciones aún le es muy difícil ascender a otras posiciones dentro del escalafón como por ejemplo subdirectores, directores o Jefes de Enseñanza, así como a los beneficios del Programa de Carrera Magisterial.

Aunado a ello, la cultura de la población adolescente sufre una transformación profunda, influida principalmente por las condiciones socioeconómicas que les toca a esta generación de jóvenes vivir, así como a la transculturación de la que somos objeto por ser vecinos de un país desarrollado, con múltiples posibilidades de abrir sus mercados a la población mexicana. Estos son factores que propician en los jóvenes del mundo globalizado una actitud diferente ante la vida, ante la educación y por supuesto, ante la figura del docente, que en la mayoría de los casos no ha llegado a comprender del todo esta nueva realidad de los y las adolescentes de esta ciudad de México.

Tomando como referente el estudio realizado por la Dra. Ethelvina Sandoval<sup>45</sup> a continuación se mencionan algunas de las características del docente de asignaturas académicas de las escuelas secundarias del Distrito Federal de los profesores de materias académicas, que suelen ser los más numerosos y a los directivos.

Para el año 2000, el nivel de educación secundaria sufría una peculiar problemática con sus docentes: De los 26,000 docentes en servicio el 70%, no tenía una formación pedagógica específica para ejercer la docencia. Esta situación tiene numerosas repercusiones; en el ámbito pedagógico, esto implica que muchos de estos maestros ven esta actividad docente como un espacio alternativo, no principal, por lo regular contaban con pocas horas en

---

<sup>44</sup> Furlan, Alfredo, et. Al. *La Gestión pedagógica. Polémicas y casos*. En: *La Gestión pedagógica de la escuela*. Correo de la UNESCO. México, 2000.

<sup>45</sup> Sandoval Flores, Ethelvina. Op.cit. p. 147.

diferentes escuelas y no tenían un sentido de pertenencia a la escuela, lo cual implicaba que su preparación para ser docente se reducía a algunos momentos previos a llegar a la escuela, o bien desenvolverse como enseñante tal y cómo aprendió en la escuela o en la universidad. Por lo regular, esto deriva en una educación centrada en conocimientos, academicistas y en ejercer el control del grupo con argumentos y estrategias que impliquen que se abordó el programa completo y que se pudo otorgar a los alumnos una calificación. Es decir, esta es una de las principales causas de que prevalezca una enseñanza tradicionalista en este nivel educativo, aunque, existen también otros factores de organización escolar y sindical que propician lo anterior. Asimismo, no podemos decir que los egresados de escuelas no formadoras de docentes sean los únicos profesores tradicionalistas, la formación normalista es eminentemente tradicional, lo cual indica que la diferenciación estricta entre docentes de una y otras instituciones, constituye un mito que por desgracia es frecuentemente repetido, sobre todo, entre los profesores de formación normalista.

Los maestros de este nivel generalmente son egresados de la Universidad y del Politécnico con carreras truncas.

El Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación plantea así la problemática de los maestros: Con el plan de estudios de la reforma de 1993, los programas de educación secundaria se reestructuran hacia un sólo modelo por asignaturas. Este cambio originó problemas en los aspectos laborales de los maestros; en 1991 el 75% de las escuelas<sup>46</sup> trabajaban con la estructura de áreas. La Escuela Normal Superior, durante los ochentas, formó maestros en la modalidad de áreas, por lo que el cambio afectó a la mayoría de las escuelas y de los maestros.

Este cambio implicó problemas de organización en cuanto a la nueva asignación de horas y grupos, y con respecto a la carga horaria (más horas en matemáticas y español y menos en civismo y biología), a los maestros que trabajaban por áreas, en la medida que fragmentó más su atención y aumentó la cantidad de alumnos y grupos atendidos.

---

<sup>46</sup> SNTE. *Documento de trabajo: Secundaria. Los cambios en la educación básica* Primer Congreso Nacional de Educación. México 1994

Asimismo, este cambio generó también problemas en cuanto a la formación especializada que ahora requieren los profesores para cada asignatura que deben impartir.

### **Perfil profesional del profesor de secundaria antes de la Reforma del Plan de Estudios de 2006**

Entre los profesores de las asignaturas académicas existe una gran heterogeneidad ya que de inicio, en la escuela se encuentran cuatro bloques distintos de maestros:

- Maestros de asignaturas académicas
- Maestros de Educación Tecnológica
- Personal de apoyo educativo
- Directivos (Director, subdirector y supervisor técnico- administrativo y técnico – pedagógico)

Esta especificidad de funciones genera al interior de la escuela grupos que se cohesionan y tienden a aislarse entre sí, lo cual a la larga tendrá repercusiones en la organización escolar general.

El perfil de los maestros que atienden materias académicas es de profesores universitarios y de otras instituciones formadoras distintas a la Normal y equivale aproximadamente al 70%, aunque la sección X del SNTE reporta que es un 80%, la mayoría de las veces no titulados o con créditos incompletos de licenciatura....”Podemos hablar entonces de la creciente presencia de un nuevo sujeto educador de los adolescentes: profesionales sin formación específica para la docencia”<sup>47</sup>

### **Situación laboral**

Los ingresos de los profesores de educación secundaria, antes por encima de otros niveles, a partir de la década de los ochenta fueron homologados con los de los profesores de primaria y preescolar, lo que marcó no sólo un decrecimiento en sus ingresos, sino en todos

---

<sup>47</sup> Sandoval Flores, Ethelvina. Op. cit. pág. 146, 147.

los profesores de educación básica. Al bajo salario se suman las difíciles condiciones laborales en las que para poder acceder a una mejor remuneración sólo existen dos opciones: Obtener mayor número de horas, o bien ingresar a Carrera Magisterial.

A este respecto lo primero será posible siempre y cuando se esté en buenos términos con las autoridades del plantel, o bien a través de concursar en el escalafón vertical, para lo cual se requiere una plaza inicial de 19 horas y ser normalista; los profesores egresados de otras instituciones formadoras difícilmente obtienen su plaza inicial, y para lo segundo será necesario tener una plaza inicial de 19 horas con base, o bien una plaza sin dueño para poder acceder a los beneficios. Sin embargo, en cada etapa se presenta más difícil la posibilidad de acceder, pues los requisitos se incrementan y los exámenes son más complicados.

A esto se suma una alta proporción de interinatos, horas fragmentadas en distintas escuelas y turnos, muchos grupos que atender con un promedio de 40 alumnos por grupo, así como también que a pesar de la especialización que supone ser un profesor de secundaria, a raíz de la homologación a licenciatura de la Normal Básica, el ser profesores de secundaria, dejó de ser un privilegio, lo cual conllevó una natural devaluación del status antes conferido a este nivel.

En el año 2011, en el marco de la Alianza por la calidad de la Educación,<sup>48</sup> se reformaron los lineamientos para el Programa de Carrera Magisterial que consideran otros factores que hacen aun más difícil el acceso y permanencia a este beneficio, por lo que muchos profesores optaron por no participar en el Programa ese año.

Asimismo, mediante este acuerdo, a partir del 2011, las plazas iniciales se proponen a concurso abierto, mediante convocatoria.<sup>49</sup>

---

<sup>48</sup> SEP-SNTE Programa Nacional de Carrera Magisterial. Lineamientos Generales. México 2011. Pág. 4

<sup>49</sup> Ver Alianza por la Calidad de la Educación.

## **1.5 Directivos de Educación Secundaria**

Desde la visión del estudio etnográfico realizado por la Dra. Sandoval, la función de los directivos de las escuelas secundarias se centra fundamentalmente en la conformación de las condiciones materiales de las escuelas, en conformar con los diferentes actores del proceso, los acuerdos necesarios para llevar a cabo su propio proyecto de escuela; plantea que existe una regla tácita aunque no escrita acerca de que el profesor es el único responsable al interior del aula y que ni sus compañeros docentes ni el director, puede tener injerencia de tipo académica en su trabajo. Podría esto parecerse a lo que en la universidad se conoce como libertad de cátedra. Una diferencia importante en el aspecto laboral es que los directivos son todos normalistas.

Los directivos hacen su proyecto de escuela con relativo apoyo debido a que en muchos casos es difícil contar con una planta docente de tiempo completo que pueda contribuir de manera constante al logro del mismo

Otra tarea importante del directivo es propiciar la disciplina y el orden; asimismo, el cumplir con las disposiciones del nivel central o de las autoridades superiores, como los supervisores, se convierte también en una función relevante que permite y crea el prestigio de la escuela, por ser una escuela que cumple. El participar en el mayor número de actividades extraescolares, como concursos y muestras, es una actividad preponderante para conservar el prestigio incluso, con los padres de familia. Por ello los señalamientos de los directivos son constantes en relación a la excesiva carga administrativa que les impide atender aspectos de tipo pedagógico.

## 1.6 Política Educativa de 1995 a 2012:

### Programa de Desarrollo Educativo 1995- 2000

Por el motivo de este Informe de Actividad profesional es importante mencionar la política educativa en la cual se sustentan o debieran sustentarse las acciones de formación para maestros de educación básica en servicio.

Desde el punto de vista de los lineamientos que estableció el gobierno respecto a la actualización encontramos en el Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica (1992) que plantea el desarrollo del PEAM (Programa Emergente de Actualización del Maestro) con el propósito de fortalecer en el corto plazo los conocimientos de los maestros y de coadyuvar a que desempeñen mejor su función.<sup>50</sup>

El Programa de Desarrollo Educativo 1995 – 2000, concentra su actividad más amplia en la actualización de docentes a través de un programa cuya “Función inicial será facilitar el conocimiento de los contenidos y enfoques de los nuevos planes y programas de estudio, así como promover la utilización de nuevos métodos, formas y recursos didácticos congruentes con los propósitos formativos del currículo.”<sup>51</sup>

A partir de este programa se promueve “la creación de un sistema nacional de formación, actualización y superación profesional del magisterio, que asegure las condiciones para garantizar la calidad profesional de su trabajo”.<sup>52</sup>

Este sistema se denomina **PRONAP (Programa Nacional de Actualización Permanente para los Maestros de Educación Básica)** en el que se plantean los siguientes conceptos sobre el campo de la atención a los docentes en servicio que nos ocupa en el presente Informe Académico de Actividad Profesional:

---

<sup>50</sup> Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica. Página 28

<sup>51</sup> SEP. Programa de Desarrollo Educativo 1995 – 2000 p.61.

<sup>52</sup> *Ibídem* p.64

- ◆ Nivelación: Se refiere a la formación que tiene como objetivo fundamental que los maestros que cursaron sus estudios profesionales antes de 1984 puedan obtener su licenciatura en educación básica.
- ◆ Actualización :Se refiere a la formación de los profesores para enfrentar mejor los cambios curriculares y ponerse al día respecto de los avances de las ciencias de la educación
- ◆ Capacitación: Se refiere a la formación destinada a maestros que no cursaron estudios formales para la docencia y que actúan, sobre todo, en regiones apartadas y difíciles.
- ◆ Superación profesional: Es la formación destinada a quienes desean especializarse en campos diversos relativos al quehacer educativo y alcanzar mayores niveles profesionales.

Asimismo, reviste relevancia conocer los referentes que marca, derivado del ANMEB, la institución encargada de normar las acciones de este programa en materia de actualización que es la Coordinación Nacional de Carrera Magisterial, la cual con respecto al diseño de los cursos para los maestros en servicio define lo siguiente:

- ◆ Actualización: Se considera en este rubro todos los cursos que se relacionan directamente con la labor docente del destinatario y permiten la puesta al día con respecto a los planes, programas y libros de texto vigentes
- ◆ Capacitación: Son todos aquellos cursos que se relacionan directamente con la adquisición de conocimientos, habilidades específicas y/o habilidades relativas a metodologías particulares y formatos o procedimientos técnico administrativos. En esta clasificación se consideran de manera especial los cursos de metodología didáctica dirigidos a los maestros de secundaria que no egresaron de escuelas normales.

- ◆ **Superación:** Se consideran cursos de superación aquellos que sin estar directamente referidos a las funciones propias del educador (docentes frente a grupo, personal directivo y de supervisión, docentes en funciones de asesoría) permitan el enriquecimiento científico, técnico y cultural al docente, esto es, ir más allá de los contenidos curriculares y programáticos, contribuyendo a elevar la calidad de las acciones educativas. Estos cursos pueden estar dirigidos a maestros de las tres vertientes<sup>53</sup>

El Programa de Desarrollo Educativo 1995-2000 marca como uno de sus retos la calidad educativa, vinculada con el crecimiento de la población estudiantil, en el medio urbano y rural y considera la formación y capacitación magisterial como una de las prioridades para el mejoramiento de la calidad, en especial los maestros en servicio que en 1995, llegaron a ser cerca de un millón de maestros de educación básica.

Los principales problemas a resolver serán la desarticulación entre las instituciones de formación inicial, la actualización y desarrollo profesional de los profesores en servicio: las escuelas normales, los centros de actualización del magisterio y la Universidad Pedagógica Nacional.<sup>54</sup>

## **Programa de Desarrollo Educativo 2001-2006**

### **La visión a 2025: un enfoque educativo para el siglo XXI<sup>55</sup>**

En este apartado se presenta la visión deseable para México en 2025, de manera congruente con la visión del país que se presenta el *Plan Nacional de Desarrollo* y, en especial, con las líneas estratégicas de una educación para todos, de buena calidad y de vanguardia.

---

<sup>53</sup> SEP. Comisión Nacional de Carrera Magisterial. Consideraciones para la elaboración de propuestas de cursos de Actualización, capacitación y superación e instructivo para el llenado de la cédula de registro. México, 1997

<sup>54</sup> SEP. Poder Ejecutivo Federal. Programa de Desarrollo Educativo 1995 - 2000. México 1996. pág. 57

<sup>55</sup> SEP. Programa Nacional de Educación 2001-2006. Pág. 69

La visión del Sistema Educativo Nacional en 2025 constituye un ambicioso grupo de elementos que en conjunto, conforman el *Enfoque Educativo Siglo XXI* definido en este *Programa Nacional de Educación 2001-2006* como objetivo de largo alcance. Contribuir al desarrollo de México, con justicia y equidad, es el propósito principal del *Enfoque Educativo para el Siglo XXI*; ponerlo en marcha significará transformar sus procesos e identificar los factores susceptibles de cambio que permitan perfilar su propia identidad. El Enfoque Educativo Siglo XXI que establece este Programa se resume como sigue:

*En 2025, el Sistema Educativo Nacional, organizado en función de los valores de equidad y calidad, ofrecerá a toda la población del país una educación pertinente, incluyente e integralmente formativa, que constituirá el eje fundamental del desarrollo cultural, científico, tecnológico, económico y social de México.*

*Por sus concepciones pedagógicas y una creativa utilización de la tecnología, la educación mexicana será efectiva, innovadora y realizadora; sus resultados serán reconocidos nacional e internacionalmente por su buena calidad, fruto del profesionalismo de los educadores, por el manejo transparente de los recursos asignados, por el uso eficiente de la información para alimentar la planeación y la toma de decisiones, y por la adopción de mecanismos rigurosos y confiables de evaluación.*

*El Sistema Educativo se transformará en una organización que aprenderá de su entorno y se adaptará rápidamente a sus cambios; con estructura flexible y diversificada, que corresponderá a un auténtico federalismo, incluirá la enseñanza formal y la educación para la vida y el trabajo, articulará los tipos, niveles y modalidades y las escuelas e instituciones del sistema entre sí y hacia el exterior; contará con órganos de consulta efectivos, con un marco jurídico funcional, y con la participación y el apoyo de toda la sociedad.*

Esta versión sintética del *Enfoque Educativo Siglo XXI* se complementará con las visiones particulares que contienen los subprogramas de los tipos de educación, según las características de cada uno. En los siguientes párrafos se desarrollan y precisan las dimensiones del enfoque en forma genérica, aplicable a todos los ámbitos del sistema.

El *Enfoque Educativo Siglo XXI* precisa que, en 2025, la educación mexicana será:

- *Equitativa* con buena calidad, porque asegurará igualdad de oportunidades de ingreso, permanencia y logro, no limitando la equidad a la cobertura, sino tomando en cuenta la eficiencia, bajo la premisa de que una escuela de calidad desigual no es equitativa. El Sistema Educativo Nacional ya no producirá rezago; el preexistente se habrá reducido y su atención será permanente, con enfoques eficaces de capacitación para la vida y el trabajo.
- *Pertinente*, porque responderá a las necesidades de las personas y a los requerimientos del desarrollo nacional, atendiendo la pluralidad de circunstancias de los educandos, con una oferta creativa de opciones y una gama rica y diversificada de programas e instituciones.
- *Incluyente*, porque atenderá la diversidad cultural regional, étnica y lingüística del país, considerando la riqueza de la unidad nacional como suma de las diferencias y no como uniformidad.
- *Formativa*, en sentido integral, porque conjuntará propósitos científicos, técnicos, con una concepción de humanismo para nuestro tiempo. Más allá de la alfabetización tradicional, incluirá el dominio de conocimientos básicos en matemáticas, ciencia y tecnología, cultura física y deportiva; formación cívica, ética y estética. Según cada tipo educativo, permitirá dominar conocimientos pertinentes, códigos culturales, habilidades de pensamiento, competencias para el trabajo y una sólida formación valoral y ciudadana para garantizar la educación permanente y desarrollar la capacidad y el gusto por aprender.

Las concepciones pedagógicas con las que funcionará el *Enfoque Educativo Siglo XXI* serán:

- *Efectivas*, porque el aprendizaje de los estudiantes constituirá el centro de atención, asegurando el dominio de los conocimientos, habilidades y valores correspondientes, así como la habilidad de aprender a lo largo de la vida; maestros y académicos, como profesionales de la educación, serán facilitadores y tutores del aprendizaje, con un papel renovado de la interacción con el alumno.

- *Innovadoras*, no sólo por integrar nuevas tecnologías de información y comunicación sino porque serán utilizadas con enfoques pedagógicos que integren los aportes de las ciencias cognitivas y de la investigación educativa; los educadores se actualizarán permanentemente y las instituciones aprenderán, mientras que las innovaciones serán un componente natural de la educación. Las aulas no serán el único lugar de aprendizaje, se enlazarán con redes de información y comunicación multimedia, pero también con laboratorios y talleres especializados y con prácticas culturales y laborales fuera de la institución.

- *Realizadoras*, porque formarán personalidades libres y ciudadanos con valores democráticos, capaces de convivir armónicamente, respetando la diversidad cultural y los derechos de otros. Los estudiantes expresarán sus intereses y las instituciones les ofrecerán espacios de convivencia adecuados a su edad.

Con relación a la buena calidad, la manera de valorarla y los elementos que la harán posible, el *Enfoque Educativo Siglo XXI* implica que, en el año 2025:

- *Los niveles de aprendizaje* de los alumnos se habrán elevado, al tiempo que las diferencias regionales se habrán reducido, y la calidad del sistema educativo será reconocida nacional e internacionalmente. Lo anterior podrá apreciarse gracias a mecanismos rigurosos y confiables de evaluación adecuados a cada tipo, cuyos resultados se utilizarán para el mejoramiento de la calidad y serán altamente valorados por maestros, directivos y la sociedad en general. Todas las instituciones públicas y privadas satisfarán criterios básicos de buena calidad, acordes con su naturaleza. Con apoyo en un eficaz sistema de información, la evaluación y la investigación educativa apoyarán la toma de decisiones y el rendimiento de cuentas.

- *Los profesores*, así como los cuadros directivos de todos los tipos, niveles y modalidades, tendrán un perfil idóneo y un fuerte compromiso con sus alumnos y con las funciones que tengan asignadas. Maestros y académicos se asumirán como profesionales responsables, acostumbrados a rendir cuentas y gozarán del respeto y reconocimiento de la sociedad. Toda persona que trabaje en el sistema educativo contará con las condiciones adecuadas para ello, y percibirá una remuneración apropiada a su responsabilidad y desempeño.

## **La Etapa 2006: Objetivos Estratégicos**

Los ambiciosos planteamientos contenidos en la visión a 2025 se harán realidad en una secuencia sostenida de pasos en la dirección correcta. Por ello la planeación de largo plazo debe articularse con los objetivos más inmediatos.

Por consiguiente, a partir de los lineamientos del *Plan Nacional de Desarrollo*, del diagnóstico del Sistema Educativo Nacional en 2001, y de la visión del propio Sistema a 2025 que se resume en la expresión *Enfoque Educativo para el Siglo XXI*, el *Programa Nacional de Educación 2001-2006* establece tres objetivos estratégicos que, a su vez, serán desarrollados por los subprogramas de los tipos educativos. Dichos objetivos se refieren a cobertura y equidad; buena calidad de los procesos y resultados educativos; e integración y gestión del Sistema.

Los objetivos estratégicos del *Programa Nacional de Educación*, congruentes con las estrategias del Plan Nacional de Desarrollo son:

- Ampliar el sistema educativo privilegiando la equidad.
- Proporcionar una educación de buena calidad para atender las necesidades de todos los mexicanos.
- Impulsar el federalismo educativo, la planeación, la coordinación, la integración, la gestión institucional y la participación social.

## **Tercera Parte<sup>56</sup> Subprogramas Sectoriales. 1. Educación Básica**

### **La formación inicial y la actualización de los maestros en servicio**

La transformación de las prácticas educativas es un elemento indispensable para alcanzar una educación básica de calidad para todos; están determinadas, entre otras cosas, por las posibilidades de acceso de los profesores a nuevos conocimientos y propuestas con sentido práctico acerca de los procesos de aprendizaje de los niños, de las formas de enseñanza de

---

<sup>56</sup> SEP. Programa Nacional de Educación 2001-2006. Pág. 102

contenidos con naturaleza distinta y de métodos específicos para el trabajo en diferentes circunstancias sociales y culturales.<sup>57</sup>

En este sentido, durante la década pasada se avanzó en el establecimiento de un sistema nacional para la actualización de maestros en servicio, mediante la creación de centros de maestros y una oferta de cursos de actualización.

Es necesario evaluar con profundidad el impacto de estas acciones para tomar medidas que garanticen su eficacia. Uno de los problemas urgentes por atender es la saturación de la oferta de cursos de actualización –de calidad desigual– dirigida a los profesores.

Asimismo, es necesario tomar medidas para revitalizar la acción de los Centros de Maestros y diseñar otros mecanismos que faciliten la colaboración profesional, al igual que la formación de grupos autónomos de estudio.

A partir de 1997 se inició la transformación de los planes de estudio de la educación normal, con el propósito de que los contenidos de los cursos que se imparten en estas instituciones fueran congruentes con las orientaciones centrales del currículo de la educación básica y con la necesidad de transformación de las prácticas de enseñanza.

La evaluación del desarrollo y los resultados del impacto de los planes modificados (para las licenciaturas en preescolar, educación primaria y secundaria) será la base para mejorar su diseño y avanzar en las áreas cuya transformación está en proceso o aún no se ha iniciado. Además de esta acción, es indispensable iniciar la transformación de la organización y funcionamiento de las escuelas normales y fortalecer la formación del personal académico, pues existe evidencia de que estos factores han dificultado la implantación efectiva de los cambios propuestos en los planes y programas de estudio.

---

<sup>57</sup> *Ibidem.* Pág. 117

## **Tecnologías de información y comunicación**

La emergencia y la expansión acelerada de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación, así como su impacto en la vida social, representan una oportunidad para el desarrollo educativo y, al mismo tiempo, plantean retos de orden financiero, técnico y pedagógico.

El aprovechamiento intensivo de esta oportunidad es una necesidad de la educación básica y normal. Durante la pasada administración se establecieron las bases para la generalización del uso de estas tecnologías en el sector educativo, para lo cual se invirtieron cuantiosos recursos federales y estatales. La SEP instaló una infraestructura de telecomunicaciones – conocida como Red Satelital de Televisión Educativa (EDUSAT) – que opera en 30 mil puntos de recepción distribuidos en el país. Asimismo, se produjeron y distribuyeron numerosos materiales audiovisuales que se transmiten cotidianamente por los ocho canales de televisión de esta red.

### **Programa Educativo del Distrito Federal 2001-2006<sup>58</sup>**

Los retos que se desprenden del diagnóstico de los servicios educativos del Distrito Federal llevan a plantear cuatro ejes de acción para este programa:

- A. Escuelas de calidad.
- B. Cobertura con equidad.
- C. Participación y vinculación institucional.
- D. Administración al servicio de la escuela.

En el presente apartado se detallarán, para cada uno de estos ejes, los objetivos y las acciones. Todo ello orientado por la visión que se tiene de la educación básica y normal en el Distrito Federal para el año 2025, a saber:

---

<sup>58</sup>. SEP. *Programa Nacional de Educación 2001-2006*. Págs. 253, 256.

*El sistema de educación básica ofrecerá servicios de calidad con equidad, estará desconcentrado y será administrado por las autoridades políticas del Distrito Federal. El equipamiento del que disponga será adecuado para el cumplimiento de sus funciones. Los temas educativos serán una alta prioridad en la agenda de gobierno. La sociedad participará de manera responsable en el proceso educativo y los docentes tendrán un alto grado de especialización; una parte importante de ellos habrá cursado estudios de posgrado.*

*Se ofrecerán doce años de educación obligatoria y se habrán consolidado las escuelas de tiempo completo. La escolaridad promedio será superior a los doce años y la jornada escolar será por lo menos de seis horas.*

*La educación comprenderá el desarrollo de habilidades y competencias para responder a las necesidades de la vida contemporánea.*

*Los valores que se inculcan en el sistema educativo formarán ciudadanos con vocación de servicio a su país. Los alumnos egresarán de la educación básica con el dominio de un segundo idioma y de tecnologías de la información. Se habrá consolidado una cultura de la evaluación, de rendición de cuentas y de mejora continua.*

## Escuelas de calidad

La vida en las escuelas del Distrito Federal adolece de inercias y prácticas que limitan el desarrollo educativo. Por otra parte, las demandas que se hacen a los centros escolares por parte de la autoridad son excesivas y limitan las potencialidades de liderazgo de los directores. Tienen, asimismo, un efecto negativo sobre la supervisión y el trabajo técnico-pedagógico.

El liderazgo de los directivos es débil debido a las limitadas posibilidades que tienen para impulsar el funcionamiento de los centros escolares. Carecen de oportunidades para alentar el trabajo colegiado entre los maestros. La tarea del supervisor se concentra más en responder formatos que en garantizar el apoyo pedagógico a las escuelas. Los equipos técnico-pedagógicos están mal distribuidos y realizan tareas dispersas.

El ambiente escolar se caracteriza por un ceremonial excesivo y anquilosado, a tal punto que se ha estimado que, de las cuatro horas y media de la jornada escolar, se dedican al aprendizaje menos de tres horas. El proceso de enseñanza-aprendizaje se da a través de la

repetición y está centrado en el profesor. Esta dinámica limita las posibilidades de innovación en el aula.

El ausentismo de los profesores representa un serio problema. Además, existe un amplio espectro de actitudes y capacidades de los docentes, sin que pueda establecerse un común denominador de sus habilidades y competencias. Las oportunidades de actualización no están planeadas de manera adecuada y a menudo carecen de la pertinencia deseada.

La cultura de la evaluación es todavía incipiente. Ésta no sólo es un referente para la mejora continua del aprendizaje, sino para el buen funcionamiento del centro escolar y su gestión adecuada. Desarrollar una cultura de la evaluación implica impulsar la evaluación formativa y sumativa de los alumnos, el desempeño de los maestros, la gestión de los directivos y, en general, la administración del centro escolar.

La meta para cambiar la situación reseñada es que los centros educativos en el Distrito Federal respondan a los criterios de una escuela de calidad, es decir: Una escuela que asuma, de manera colectiva, la responsabilidad por los resultados del aprendizaje de sus alumnos y que se comprometa con el mejoramiento continuo del aprovechamiento escolar. Una comunidad educativa que garantice la adquisición, por parte de los educandos, de las habilidades, competencias y actitudes necesarias para participar en el trabajo productivo, para ejercer una ciudadanía responsable y continuar aprendiendo a lo largo de la vida.

### *Objetivos y acciones*

Para crear escuelas de calidad deberán perseguirse de manera simultánea tres objetivos:

*Uno:* Proporcionar los elementos necesarios para que cada comunidad escolar construya, impulse y mejore su propio proyecto escolar.

***Dos:* Fortalecer las competencias y habilidades profesionales de los maestros mediante acciones pertinentes de formación continua.** (El subrayado es mío)

*Tres:* Implantar una cultura de la evaluación.

Las acciones relativas al primer objetivo de escuelas de calidad son:

- Fortalecer y ampliar las funciones del director y de los supervisores para fomentar el liderazgo y la capacidad de decisión.
- Reorientar las tareas de los equipos técnico-pedagógicos.
- Reducir las demandas de información a las escuelas y limitar las ceremonias.
- Construir modelos adecuados de organización y funcionamiento de las escuelas de tiempo completo y ampliar el número de planteles con este esquema.
- Crear un programa de incentivos para la innovación en el proyecto escolar.
- Mejorar la infraestructura y el equipamiento escolar, incluidas las bibliotecas, para que éstas respondan a la diversidad de necesidades que tienen los centros escolares en el Distrito Federal.

Para impulsar el segundo objetivo de escuelas de calidad, relativo a la formación de los docentes, se desarrollarán las siguientes acciones:

- Revitalizar las escuelas normales a partir de proyectos académicos innovadores que fomenten el uso de nuevas tecnologías.
- Replantear la actualización del magisterio para hacerla pertinente y adecuada a las distintas necesidades formativas de los alumnos.
- Crear vínculos con instituciones de nivel superior para apoyar la formación de docentes de educación básica, así como la de formadores de maestros.

### **Programa Sectorial de Educación 2007-2012<sup>59</sup>**

Las acciones desarrolladas durante mi desempeño profesional a partir de 2007, se desprendieron de los aspectos planteados en el Programa Sectorial de Educación 2007-2012, el cual consideraba los apartados en Educación Básica hacia los cuales debíamos encaminar la operación del servicio educativo en el Departamento de Actualización y Capacitación.

---

<sup>59</sup> Secretaría de Educación Pública. Programa Sectorial de Educación 2007-2012. Pág.14

## **Objetivos del Programa Sectorial de Educación 2007-2012**

### **Objetivo 1**

Elevar la calidad de la educación para que los estudiantes mejoren su nivel de logro educativo, cuenten con medios para tener acceso a un mayor bienestar y contribuyan al desarrollo nacional.

### **Objetivo 2**

Ampliar las oportunidades educativas para reducir desigualdades entre grupos sociales, cerrar brechas e impulsar la equidad.

### **Objetivo 3**

Impulsar el desarrollo y utilización de tecnologías de la información y la comunicación en el sistema educativo para apoyar el aprendizaje de los estudiantes, ampliar sus competencias para la vida y favorecer su inserción en la sociedad del conocimiento.

### **Objetivo 4**

Ofrecer una educación integral que equilibre la formación en valores ciudadanos, el desarrollo de competencias y la adquisición de conocimientos, a través de actividades regulares del aula, la práctica docente y el ambiente institucional, para fortalecer la convivencia democrática e intercultural.

### **Objetivo 5**

Ofrecer servicios educativos de calidad para formar personas con alto sentido de responsabilidad social, que participen de manera productiva y competitiva en el mercado laboral.

### **Objetivo 6**

Fomentar una gestión escolar e institucional que fortalezca la participación de los centros escolares en la toma de decisiones, corresponsabilice a los diferentes actores sociales y educativos, y promueva la seguridad de alumnos y profesores, la transparencia y la rendición de cuentas.

## **Estrategias y Líneas de Acción**

### **OBJETIVO 1**

Elevar la calidad de la educación para que los estudiantes mejoren su nivel de logro educativo, cuenten con medios para tener acceso a un mayor bienestar y contribuyan al desarrollo nacional.

### **EDUCACIÓN BÁSICA**

#### **1.1 Realizar una reforma integral de la educación básica, centrada en la adopción de un modelo educativo basado en competencias, que responda a las necesidades de desarrollo de México en el siglo XXI.**

- Asegurar que los planes y programas de estudios estén dirigidos al desarrollo de competencias e involucrar activamente a los docentes frente a grupo en estos procesos de revisión y adecuación. Esta acción tendrá como base los resultados de las evaluaciones del logro educativo.
- Revisar y adecuar el perfil de egreso de la educación básica.
- Establecer estándares y metas de desempeño en términos de logros de aprendizaje esperados en todos los grados, niveles y modalidades de la educación básica.
- Estimular nuevas prácticas pedagógicas en el aula para el tratamiento de los contenidos de los libros de texto.
- Experimentar e interactuar con los contenidos educativos incorporados a las tecnologías de la información y la comunicación.

#### **1.2 Revisar y fortalecer los sistemas de formación continua y superación profesional de docentes en servicio, de modo que adquieran las competencias necesarias para ser facilitadores y promotores del aprendizaje de los alumnos.**

- Establecer los perfiles de desempeño de los docentes en servicio, con el fin de encauzar la formación continua hacia el desarrollo de las competencias profesionales necesarias para afrontar los retos de la educación del siglo XXI.

- Adecuar los sistemas de formación de docentes para que respondan a los objetivos que se busca alcanzar en el currículo.
- Identificar las necesidades de formación continua y superación profesional de los docentes para generar una oferta sistemática, pertinente, integral y equitativa orientada a la mejora de la calidad de la educación básica.
- Poner en marcha un programa de capacitación de docentes para la atención adecuada de las innovaciones curriculares, de gestión y, especialmente, del uso educativo de las tecnologías de la información y la comunicación.
- Concretar una oferta de formación continua a distancia para los profesionales de la educación.
- Establecer acuerdos y convenios con autoridades educativas, instituciones formadoras de docentes de educación superior, así como con organismos e instituciones que coadyuven en el diseño, desarrollo e implantación de programas para la formación continua y la superación de los profesionales de la educación.
- Crear mecanismos de reconocimiento social a la labor de los profesionales de la educación.
- Capacitar a los docentes y a los equipos técnicos estatales en la aplicación de los nuevos programas de estudios.
- Fortalecer las competencias profesionales de los equipos técnicos estatales responsables de la formación continua.

### **1.3 Enfocar la oferta de actualización de los docentes para mejorar su práctica profesional y los resultados de aprendizaje de los educandos.**

- Desarrollar un programa de asesoría académica a las escuelas con bajos resultados educativos.
- Capacitar a los profesores de escuelas que se encuentran en condiciones de vulnerabilidad por las bajas calificaciones obtenidas en la Evaluación Nacional del Logro Académico en Centros Escolares (ENLACE).
- Promover la participación de los docentes en los exámenes nacionales de actualización.
- Abrir una nueva fase del programa Carrera Magisterial acorde con las necesidades de actualización docente y con los resultados de las evaluaciones educativas.

- Asegurar en todo el país una oferta de programas de formación continua, pertinente, relevante y de calidad, que incluya opciones diversas, adecuadas a las necesidades específicas de los profesores y escuelas, con el fin de que docentes, directivos y asesores técnico pedagógicos mejoren sus prácticas educativas y sigan aprendiendo a lo largo de su carrera profesional.
- Concretar una plataforma de servicios de formación continua para los equipos técnicos estatales, asesores y docentes en servicio, así como una oferta de opciones a distancia mediante el aprovechamiento de las tecnologías de la información y la comunicación en las 32 entidades federativas.

#### **1.4 Desplegar acciones complementarias que favorezcan el dominio de la comprensión lectora, y el uso de la lengua oral y escrita en diferentes contextos.**

- Desarrollar acciones pedagógicas preventivas, capaces de subsanar en forma oportuna las fallas del aprendizaje, sustentadas en sistemas de evaluación formativa.
- Revisar y fortalecer el Programa Nacional de Lectura.
- Distribuir títulos para acrecentar los acervos de bibliotecas escolares y de aula.
- Capacitar asesores y mediadores de lectura para el acompañamiento presencial en las escuelas de educación básica y normal.

1.5 Articular esfuerzos y establecer mecanismos para asegurar el desarrollo de habilidades cognitivas y competencias numéricas básicas que permitan a todos los estudiantes seguir aprendiendo.

- Crear un Programa Nacional de Pensamiento Lógico Matemático y Aplicación de la Ciencia en la vida diaria.
- Realizar talleres, elaborar materiales y capacitar a los docentes responsables de impartir matemáticas

A lo largo del capítulo I de este Informe, se ha hecho una breve descripción del ámbito, los actores y el marco político para el cual y en el cual se desarrolló mi práctica profesional. Me pareció importante describir la evolución de la escuela secundaria desde su creación hasta su última reforma curricular en el 2011, lo que da cuenta que la educación es y ha sido un proceso cambiante y que busca adecuarse a las nuevas condiciones socioeconómicas y culturales prevalecientes en el país.

Reconocer las condiciones pedagógicas del acontecer cotidiano en las escuelas secundarias permite comprender la cultura escolar y a partir de ello procurar una propuesta de desarrollo profesional más adecuada, a la política nacional, pero también a las condiciones reales de maestros y directivos, las cuales también se describen en este capítulo a partir de una investigación seria y que constituye uno de los referentes más importantes para la educación secundaria en México.

En el último apartado se describen los principales rasgos de la política educativa que sustentaron las acciones desarrolladas en toda la estructura de la SEP y en especial en el Departamento de Actualización y Capacitación de la Coordinación Sectorial de Educación Secundaria, durante los años en que me desempeñé como Jefa del mismo.

Después de reconocer las características de mi ámbito de desempeño laboral, desde la óptica normativa y descriptiva de sus actores, en el siguiente capítulo describiré de manera más concreta el espacio laboral donde se ubicó mi práctica profesional, así como las acciones específicas que desarrollé desde 1999 hasta 2011.

## **CAPÍTULO II. Marco Institucional del Desarrollo de la Actividad Profesional**

A continuación describiré la estructura y funciones de la institución donde desarrollé mi práctica profesional, así como las actividades realizadas de 1999 a 2011.

### **2.1 Ubicación y descripción de la actividad laboral:**

La Secretaría de Educación Pública (SEP) es la dependencia del gobierno federal que se encarga de crear las condiciones que permitan asegurar el acceso de la población mexicana a una educación de calidad, en el nivel y modalidad que la requiera y en la localidad donde la demande.

Para lograr su objetivo, la SEP cuenta con una estructura que facilita el ejercicio de sus funciones en los diferentes niveles educativos mediante las Subsecretarías de Educación Básica, de Educación Media Superior y Superior, las cuales establecen las políticas, normas y programas que se desarrollan en los diferentes Estados de la República.

En la Ciudad de México la Administración Federal de Servicios Educativos en el Distrito Federal (AFSEDF) se encarga de los servicios de educación básica y normal es; es decir es la SEP en el Distrito Federal.

La AFSEDF nace con la reestructuración de la SEP en enero de 2005, como órgano desconcentrado con autonomía técnica y de gestión, cuyo objeto es satisfacer la demanda de educación inicial, básica (preescolar, primaria y secundaria, incluyendo la indígena), especial y normal en el Distrito Federal

Para el desarrollo de sus actividades la AFSEDF cuenta con ocho Direcciones Generales, entre las cuales se encuentra la Dirección General de Operación de Servicios Educativos (DGOSE) que organiza, opera, supervisa y evalúa los servicios de educación inicial, especial, preescolar, primaria, secundaria y adultos en 15 Delegaciones del Distrito Federal, excepto

en la Delegación Iztapalapa, de conformidad con las disposiciones legales y normas pedagógicas así como los lineamientos técnicos y administrativos establecidos. .<sup>60</sup>

De la DGOSE depende la **Coordinación Sectorial de Educación Secundaria**, que es la institución en la que desarrollé mi actividad profesional desde el 1º de mayo de 1995 y hasta el 31 de enero de 2013.

Desde el año 2000 y hasta el 2012, la estructura de la Coordinación Sectorial de Educación Secundaria queda como se describe a continuación:

Coordinación Sectorial de Educación Secundaria

Subdirección de Coordinación

Subdirección de Evaluación

Departamento de Análisis e Información Educativa

Subdirección de Integración Programática

Departamento de Planeación y Programación

Departamento de Control Escolar

Subdirección de Operación

Departamento de Gestión Escolar.

Departamento de Coordinación de Jefes de Enseñanza

Subdirección de Informática

Departamento de Organización y Sistemas

Departamento de Procesos

Subdirección de Administración de Personal

Departamento de Recursos Financieros

---

<sup>60</sup> SEP. AFSEDF.DGOSE. Manual de Operación. Consultado en [http://www2.sepdf.gob.mx/quienes\\_somos/dgose/funciones.jsp](http://www2.sepdf.gob.mx/quienes_somos/dgose/funciones.jsp). 10 de enero de 2013.

Departamento de Recursos materiales y servicios

Departamento de Personal.

Departamento de Carrera Magisterial

Departamento de Apoyo Jurídico

### **Subdirección de Apoyo Técnico Complementario**

#### **Departamento de Actualización y Capacitación**

Departamento de Educación tecnológica y artística

Departamento de Proyectos Académicos

Departamento de Programas Extraescolares

En la Subdirección de Apoyo Técnico Complementario, que es donde se ubica el Departamento de Actualización y Capacitación, existen también las siguientes Unidades: Servicios de Asistencia Educativa, Consulta y Apoyo Documental y la Coordinación de la Reforma Educativa de la Coordinación Sectorial de Educación Secundaria.

Actualmente la Coordinación Sectorial de Educación Secundaria atiende a las escuelas secundarias diurnas, para trabajadores, particulares incorporadas y telesecundarias del Distrito Federal. Se encuentra ubicada en Arcos de Belén No. 23, Col. Centro, pisos 4º, 5º, 6º, 7º, 8º y 9º.

En el año 2012, la Coordinación Sectorial de Educación Secundaria estaba organizada en cinco Direcciones Operativas, que atienden a 1003 escuelas ubicadas en 15 de las 16 delegaciones así como a zonas escolares. Cada zona escolar tiene a su cargo entre 12 y 14 escuelas secundarias que pueden ser generales, particulares, para trabajadores y telesecundarias. Las Direcciones Operativas se organizan de la siguiente manera:

Dirección Operativa de Escuelas Secundarias en Azcapotzalco, Miguel Hidalgo y Benito Juárez

Dirección Operativa de Escuelas Secundarias en Gustavo A. Madero

Dirección Operativa de Escuelas Secundarias en Álvaro Obregón, Cuajimalpa y Magdalena Contreras

Dirección Operativa de Escuelas Secundarias en Iztacalco, Venustiano Carranza, Coyoacán e Iztapalapa para Telesecundarias.

Dirección Operativa de Escuelas Secundarias en Milpa Alta, Tláhuac, Tlalpan y Xochimilco

Mi actividad profesional se desarrolló fundamentalmente en el Departamento de Actualización y Capacitación que depende la Subdirección de Apoyo Técnico Complementario, de la Coordinación Sectorial de Educación Secundaria.

El presente informe Académico describe las funciones realizadas como Jefa de este Departamento. Es importante mencionar que a partir de la creación del Servicio Profesional de Carrera cubrí todos los requisitos solicitados y desde agosto de 2010, mi nombramiento es como Servidora Pública Titular, Jefa del Departamento de Actualización y Capacitación de la Coordinación Sectorial de Educación Secundaria.

A continuación enuncio las funciones de la Coordinación Sectorial de Educación Secundaria, las de la Subdirección de Apoyo Técnico Complementario de las cuales se derivan las del Departamento de Actualización y Capacitación. Después de este apartado describiré las acciones específicas que coordiné desde mis funciones.

### **Funciones de la Coordinación Sectorial de Educación Secundaria (CSES)**

La Coordinación Sectorial de Educación Secundaria es una de las tres coordinaciones que dependen de la Dirección General de Operación de Servicios Educativos; junto con las coordinaciones de Preescolar y Primaria, se encarga de operar y coordinar el servicio educativo para 1003 escuelas secundarias generales, para trabajadores y telesecundarias en 15 de las 16 delegaciones del Distrito Federal. Sus funciones, de acuerdo al Manual son las que se enuncian a continuación.

- Promover las actividades necesarias para asegurar el cumplimiento del mandato constitucional en cuanto a la obligatoriedad de la educación secundaria.

- Dirigir y controlar el funcionamiento de las escuelas secundarias generales, para trabajadores, particulares incorporadas y telesecundarias en el Distrito Federal de acuerdo a los lineamientos establecidos.
- Dirigir y vigilar el desarrollo de los programas de supervisión y apoyo académico en beneficio de los alumnos de educación secundaria general, para trabajadores, particulares incorporadas y telesecundarias en el Distrito Federal.
- Vigilar el cumplimiento del plan de estudios y los programas de aprendizaje, así como las normas técnico-pedagógicas, jurídicas y de organización escolar que regulan el servicio de educación secundaria.
- Coordinar y controlar la administración de los recursos humanos, materiales y financieros de la Coordinación de Educación Secundaria, conforme a las normas, políticas, lineamientos, y procedimientos aplicables a la Secretaría de Educación Pública
- Coordinar las acciones de planeación, programación, presupuesto, evaluación y seguimiento conforme a las normas y procedimientos establecidos.
- Coordinar los mecanismos de información que permitan conocer el funcionamiento del subsistema de educación secundaria.
- Proponer a las autoridades educativas correspondientes, reformas o adecuaciones al plan de estudios, programas de aprendizaje, contenidos, métodos de enseñanza, auxiliares didácticos, así como normas y disposiciones técnico - pedagógicas relativas al servicio de educación secundaria.
- Difundir las mejores experiencias educativas entre los maestros de educación secundaria en apoyo al desarrollo adecuado del plan de estudios y los programas de aprendizaje de este nivel.

- Dirigir la realización de programas educativos diferenciados por escuela, zona escolar y por delegación en apoyo a la mejora sustantiva de grados escolares, materias, actividades culturales y deportivas, entre otras, en coordinación con las áreas normativas correspondientes.

### **Funciones de la Subdirección de Apoyo Técnico Complementario (SATC)**

Las actividades primordialmente pedagógicas están a cargo de la SATC aunque algunas se realizan por otras áreas de la CSES; el equipo está conformado por profesores de todas las asignaturas que se agrupan en los departamentos y unidades que se mencionaron anteriormente. La SATC coordina y desarrolla la mayoría de las acciones sustantivas de la CSES porque promueve que el enfoque pedagógico plasmado en el Plan de Estudios vigente se desarrolle y aplique a través de las diversas acciones y proyectos, aunque muchos de ellos se derivan también de iniciativas de otras Direcciones Generales de la SEP. Sus funciones principales, de acuerdo al Manual, son las siguientes:

- Coordinar la elaboración de los instrumentos de apoyo técnico - pedagógico que orienten el cumplimiento del plan de estudios y los programas de aprendizaje vigentes.
- Apoyar actividades tendientes a favorecer la evaluación y selección de libros de texto y materiales didácticos por parte de los maestros.
- Establecer los lineamientos a que deban sujetarse las juntas de academias con el personal docente así como participar en su organización, desarrollo y evaluación.
- Apoyar la realización de reuniones periódicas para la difusión de experiencias educativas entre los maestros.
- Proponer los requerimientos de capacitación y actualización para el personal directivo y docente de las escuelas de educación secundaria.

## **Funciones desarrolladas en el Departamento de Actualización y Capacitación. (DAC)**

Mi ingreso a la Secretaría de Educación Pública fue el 1º de mayo de 1995; mis funciones iniciales fueron como Apoyo Técnico Pedagógico en el Departamento de Servicios Educativos, después coordiné el Proyecto de Actualización y capacitación para maestros en servicio y más tarde fui subjefa en ese departamento.

En 1997 se creó el Departamento de Actualización y Capacitación Docente y a partir de junio de 1999 inicié funciones como Jefa de este Departamento a través de una invitación del Coordinador Sectorial de Educación Secundaria. Mis funciones principales fueron las siguientes:

- Detectar necesidades de capacitación y actualización profesional del personal docente, directivo, de supervisión, de apoyo técnico y de servicios de asistencia educativa, a través de las Direcciones Operativas, considerando los perfiles, competencia en el nivel educativo, asignatura, así como las características y requerimientos geográficos y culturales de cada una de las regiones que integran el ámbito de competencia de la Coordinación Sectorial de Educación Secundaria
- Impartir cursos de inducción, capacitación, actualización y superación profesional para el personal docente, directivo, de supervisión y de apoyo adscrito a la Coordinación Sectorial de Educación Secundaria, en vinculación con las áreas correspondientes de la Dirección General de Extensión Educativa.
- Analizar y evaluar el desarrollo y los resultados de los programas de actualización y capacitación del personal docente, directivo, de supervisión y de apoyo, adscrito a la Coordinación Sectorial de Educación Secundaria.
- Proponer y organizar conferencias y visitas de intercambio con instituciones educativas públicas y privadas, para el personal docente de la Coordinación Sectorial,

tendientes a complementar la actualización y superación profesional del personal de educación secundaria.

- Proponer, instrumentar, evaluar y promover el programa de formación y actualización de facilitadores y asesores académicos de actualización para su participación en la capacitación y actualización docente, en coordinación con las Direcciones Operativas.
- Diseñar y proponer lineamientos e indicadores para evaluar el desempeño, formación y competencias del personal docente.
- Difundir a través de las Direcciones Operativas, las propuestas de capacitación y actualización que ofrecen instituciones públicas y privadas.
- Realizar las funciones adicionales, afines a las anteriores, que le encomiende la Subdirección de Apoyo Técnico Complementario e informarle de las actividades desarrolladas.

Mis funciones consistieron básicamente en organizar las actividades determinadas para el Departamento como acciones de inducción para los profesores y directivos de reciente ingreso al puesto, cursos para los docentes de asignaturas académicas del Plan de estudios de Educación Secundaria, debido a que las acciones de actualización y capacitación para las asignaturas de educación tecnológica, educación artística, educación física y para otras figuras de las escuelas secundarias como orientadores, prefectos, trabajadoras sociales, secretarías, se atendían a través de otras unidades de la Subdirección de Apoyo Técnico y de otras Subdirecciones de la CSES.

Mediante un trabajo consensado con los integrantes del Departamento se realizaba la planeación; se desarrollaban conferencias, visitas guiadas, un proyecto de elevación de la eficiencia terminal que propiciaba la conformación de clubes de asignatura para materias de mayor reprobación, entre otras muchas actividades.

La planeación se integraba a un Programa Operativo Anual que consideraba el presupuesto asignado a todas las actividades de la CSES.

Asimismo las actividades y los facilitadores responsables de los cursos, se evaluaban a su término para reorientarlas, en caso necesario.

Desde 2008, la responsabilidad principal del departamento consiste en operar las líneas de trabajo de la Dirección de Formación Continua para maestros en Servicio, que es la instancia de la Subsecretaría de Educación Básica que se encarga de las acciones nacionales de formación continua de los maestros de Educación Básica.

Estas consideran principalmente el Curso Básico, una acción de 20 horas de capacitación mediante la cual se atiende a todos los profesores de educación básica en la semana previa al inicio del curso escolar, asimismo, los cursos con valor a Carrera Magisterial, que hasta el ciclo escolar 2009-2010 tenían una duración de 40 horas. A partir del ciclo escolar 2010-2011, después de la firma de la Alianza por la calidad de la Educación, se solicitan a los docentes 120 horas de capacitación por ciclo escolar para poder participar y ser evaluados en el Programa de Carrera Magisterial, entre otros factores.

Una de las innovaciones implementadas recientemente se refería a dar asesorías y talleres solicitados por las escuelas, con temas determinados por éstas.

Mi trabajo permanente consistió en coordinar, supervisar y evaluar las acciones correspondientes al Departamento, asimismo cuidar y mantener un ambiente adecuado para el trabajo, así como las condiciones materiales mínimas para la ejecución de las acciones.

Existía también la posibilidad de proponer actividades que aunque estuvieran fuera de la planeación obligatoria, contribuyeran a atender necesidades de los maestros y directivos de las escuelas de educación secundaria.

Cuando inicié mi desempeño profesional en la Coordinación Sectorial de Educación Secundaria, los objetivos que debían cumplir los docentes del nivel se encontraban

plasmados en los **Planes de Estudio para Educación Secundaria**, por lo que cual se describieron en el marco empírico de este informe.

Cabe destacar que, de mayo de 1995 hasta el 2011 fueron **tres Planes de Estudio en 17 años**. Todas las acciones de actualización y capacitación desarrolladas debían fortalecer el desempeño de los docentes de educación secundaria de las 15 delegaciones bajo la jurisdicción de la Coordinación Sectorial de Educación Secundaria y con ello contribuir al logro del perfil de egreso de los alumnos del nivel, plasmado en cada Plan para la Educación Secundaria.

## **2.2 Descripción de la Actividad Profesional: La actualización y capacitación en la Coordinación Sectorial de Educación Secundaria 1999 - 2011**

### **a) Diagnóstico y estado inicial**

#### **Antecedentes 1994-1996: El Departamento de Servicios Educativos.**

Partiendo de los informes emitidos por la Dirección de Educación Secundaria (antes Dirección General de Educación secundaria) se encuentran en la CSES los antecedentes de las acciones de actualización y capacitación.

El Departamento de Servicios Educativos hasta su desaparición en el año 2000, recopilaba y sistematizaba la opinión de los profesores para organizar y realizar acciones de carácter técnico pedagógico vinculadas con la actualización docente y la asistencia educativa, con la finalidad de mejorar su prestación en forma continua y progresiva en las escuelas secundarias diurnas, para trabajadores telesecundarias y particulares incorporadas del Distrito Federal.

En el ámbito de actualización docente coordinaba la operación del Programa de Actualización del Maestro (PAM) y participaba en la construcción de acciones para fortalecer el trabajo formativo e informativo de los docentes. Brindaba asesoría e información al

personal escolar de orientación educativa, medicina escolar, trabajo social y prefectura; a través de jornadas de actualización, guías programáticas, folletos, para apoyar el trabajo cotidiano de cada uno de estos servicios.

En un informe de evaluación<sup>61</sup> practicada a la operación sustantiva de esta Dirección, <sup>62</sup> se puede observar que existía poca vinculación entre el programa de Acciones de la Dirección de Educación Secundaria y los 10 proyectos autorizados, encaminados a la modernización de la educación básica, entre los que ya se encontraba el proyecto 05 denominado **"Actualización y capacitación del personal en servicio"**.

El informe señala las deficiencias encontradas en la operación de los proyectos y estas destacan la poca vinculación que existía entre los proyectos. En la página 24 del informe de Evaluación, se asientan las actividades realizadas en este proyecto hasta junio de 1991, es decir, 10 cursos con los que se capacitó a 881 profesores. En las observaciones que se emiten se consideran la capacitación, actualización y evaluación del personal que atiende las actividades de mejoramiento profesional.

Los directores, hasta antes del Programa de Fortalecimiento de la Escuela de la Subsecretaría de Servicios Educativos para el Distrito Federal, en 1996, constantemente expresaban sus quejas al respecto de la excesiva carga de actividades que se imponían desde nivel central, muchas de las cuales se sobreponían en fechas y compromisos y llegaban a ser incluso muy parecidas en sus objetivos y estrategias.

Aún cuando esta observación se establece como prioritaria desde 1991, el personal denominado de "apoyo técnico pedagógico" que seguía atendiendo las necesidades del personal docente de escuelas, aún no recibía una actualización sistemática para ofrecer alternativas didácticas novedosas para incidir en la práctica docente.

---

<sup>61</sup> SEP. Dirección de Educación Secundaria. *Informe de Evaluación*. 1991.

<sup>62</sup> SEP. *Informe de la Evaluación practicada a la operación sustantiva de la Dirección de Educación Secundaria*. Octubre 1991. Pág. 16

A continuación se enuncian las actividades realizadas de 1989 a 1991 en materia de actualización en la Dirección de Educación Secundaria, lo que nos permitirá distinguir la tendencia que en esta materia se ha seguido.

En el año de 1989 se llevaron a cabo 27 cursos de actualización didáctica, 82 de fortalecimiento Educativo, 20 sobre el Uso de la computadora como auxiliar didáctico, 55 de administración y 126 juntas de academia en el D.F.

En este año destacan varias cuestiones: En 1990: 12 cursos de Didácticas especiales (Español, Matemáticas, C. Naturales y C. Sociales); 4 cursos para personal de asistencia educativa, 1 taller sobre supervisión pedagógica, 2 cursos para directores escolares, 4 cursos sobre administración escolar para directores, 12 cursos de la computadora como auxiliar didáctico.

En 1991, 12 cursos sobre computación y sobre el nuevo modelo educativo para Jefes de Enseñanza; 6 cursos a directores de escuela y 6 de didáctica general.<sup>63</sup> 17 de administración, 2 sobre inducción al personal de nuevo ingreso y 48 Academias de maestros de asignatura.

Cabe destacar que las acciones antes señaladas no se desarrollaban desde el Proyecto de Actualización sino que su coordinación se realizaba desde diferentes Departamentos como el de Operación del Servicio o Jefaturas de Enseñanza.<sup>64</sup>

En el mes de agosto de 1992, del 10 al 14, se implementó el Programa Emergente para la Actualización del Maestro (PEAM); se capacitaron 13223 maestros de secundarias diurnas, para trabajadores, particulares, así como directores y supervisores.

En el siguiente año, 1993, del 23 al 27 de agosto se realizó el PAM (Programa de Actualización para Maestros)

---

<sup>63</sup> SEP. Subsecretaría de Educación Media. *Informe especial del Año Fiscal 1991*. Diciembre de 1991. Pág.4

<sup>64</sup> Las Jefaturas de Enseñanza son los Supervisores Pedagógicos de cada asignatura del Plan de Estudios.

Antes de la creación de la estructura actual de la Dirección de Educación Secundaria, es importante hacer notar que a las diferentes áreas de apoyo técnico no se les permitía realizar cursos de actualización ya que solamente podían elaborarlos las instancias dedicadas a ello como el Centro de Actualización del Magisterio (CAM) dependiente de la Dirección General de Educación Normal y Actualización del Magisterio (DGENAM).

El Proyecto de Actualización y Capacitación del Personal en Servicio, en 1992 surgió como una alternativa de apoyo técnico - pedagógico para supervisores, directivos, docentes y personal de asistencia educativa con el fin de fortalecer el servicio que ofrecía la educación secundaria, con base en el programa para la Modernización Educativa 1984-1994.

El proyecto 05 "Actualización y Capacitación del Personal en Servicio" hasta 1993, se vio reducido a la preparación de un curso referido a temas como Didáctica, Planeación Escolar y Evaluación del Aprendizaje; sin reconocer la atención requerida por el magisterio y el impacto esperado en la práctica escolar. La deficiencia no residía en el tratamiento tradicional que limitaba el intercambio de experiencias docentes, en ocasiones de mayor valor que el análisis de textos, por derivarse de situaciones reales propias de las escuelas secundarias.<sup>65</sup>

La población a la que se dirigía era básicamente personal de asistencia educativa y sus acciones de actualización eran específicamente para orientadores educativos, médicos escolares, trabajadores sociales y prefectos.

En 1994, el proyecto fue reformulado para proporcionar un apoyo más acorde a las necesidades reales de los docentes en servicio, estructurándose en cuatro líneas de trabajo, las cuales fueron:

"Temas Selectos de Ciencia y Tecnología" (Conferencias). En un principio la intención principal de esta línea era dar a los profesores algunos elementos de su especialidad que les mantuvieran actualizados sobre los avances de su materia. Esto se relacionaría con la tendencia inicial en cuanto a la formación de docentes que plantea Carlos Zarzar Charur<sup>66</sup>

---

<sup>65</sup> SEP. Dirección de Educación Secundaria. *Propuesta para ofrecer actividades de capacitación, actualización y alternativas culturales al personal escolar de escuelas secundarias*. 1993

<sup>66</sup> Zarzar Charur, Carlos. *Habilidades básicas para la docencia*. Pág. 33

- Seminario - Taller de "Salud Sexual del Adolescente"

Este seminario fue realizado con el apoyo de la Asociación Mexicana de Educación Sexual (AMES) con el propósito de brindar a orientadores educativos herramientas para abordar esta problemática en sus escuelas.

El procedimiento se llevó a cabo a través de una capacitación en cascada: se formaron 40 orientadores (uno por zona escolar) con el compromiso de que multiplicaran la información recibida con los profesores de su zona.

Este proceso se realizó en fechas específicas y tuvo buena aceptación

Cabe mencionar que esta era sólo una actividad del proyecto que por su magnitud se consideraba como una línea de trabajo, la cual, una vez terminado el proceso de multiplicación inicial, se transformó en una actividad no sustantiva del proyecto.

- "Experiencias Educativas en otros Países", (Conferencias)

Bajo esta línea se invitaron a representantes de las embajadas de Japón, Israel, Canadá, Cuba, a exponer las características de sus sistemas educativos, en todos los niveles, lo cual permitía a los asistentes comparar las ventajas y desventajas con nuestro sistema educativo.

- "Circuitos Científicos, Tecnológicos y Culturales" (Visitas guiadas)

Mediante esta línea se organizaban visitas a empresas como Alpura, y otras instituciones que permitieran a los docentes conocer de cerca algunos de los centros donde se aplicaban los avances de la tecnología y la ciencia.

La asistencia a estos eventos por lo general era reducida ya que las empresas no permitían el acceso de muchos profesores. Esto por supuesto implicaba una cobertura muy limitada y por tanto, un impacto reducido.

Con base en la experiencia obtenida durante las actividades del proyecto en 1994 y por sugerencia de los docentes en servicio, se dejó de trabajar en el Seminario-Taller "Salud Sexual del Adolescente", asimismo, no se contó con el apoyo presupuestal para la continuidad en la impartición de dicho seminario, por lo que se integraron otras tres líneas de trabajo:

- "Seminario-Taller de Orientación Educativa" - "Encuentro de Experiencias Educativas", y - "Eventos para Directivos"

En la realización de los eventos de cada una de las líneas anteriormente citadas, se atendieron de febrero a junio de 1994 a 3645 docentes, de octubre a noviembre del mismo año, a 2604 profesores y de marzo a mayo de 1995, a 3709 maestros.

Se actualizaron y capacitaron a 9958, de un total de 27000 docentes y directivos de escuelas secundarias diurnas, para trabajadores y particulares, es decir, sólo a un poco más del 30% del total de docentes de Educación Secundaria.

### **El Departamento de Actualización y Capacitación Docente 1997- 2000**

Es importante mencionar que desde mi ingreso a la Coordinación Sectorial de Educación Secundaria me desempeñé como apoyo técnico pedagógico, es decir, mi función consistía en el diseño de cursos y su impartición así como en la organización de actividades de apoyo pedagógico para docentes; sin embargo, con fines sintéticos me centraré en mi trabajo como Jefa del Departamento de Actualización y capacitación docente, función que desempeñé de julio de 1999 hasta la fecha.

A partir de **1997** y después de haberse asignado a la Coordinación Sectorial de Educación Secundaria la tarea de diseñar propuestas de actualización y capacitación para los profesores y directivos en servicio – llámense cursos -, especialmente por la fuerte demanda que existía en este rubro por los profesores participantes en el Programa de Carrera Magisterial, se decide conformar un área específica que diseñe y coordine las acciones de

actualización en la institución, es decir, **se crea el Departamento de Actualización y Capacitación Docente.**

Este departamento queda conformado por tres proyectos:

**Actualización y capacitación del personal en servicio, Inducción a profesores de nuevo ingreso al servicio, los cuales formaban parte de un proyecto institucional denominado “Actualización en educación secundaria”, al que formalmente se le asigna presupuesto y además, el proyecto Elevación de la eficiencia terminal, el cual formaba parte de otra partida presupuestaria denominada Educación Secundaria.**

Al conformarse así el departamento, mi función cambia de ser apoyo técnico pedagógico, a ser subjefa del mismo y Coordinadora del Proyecto de Actualización y capacitación del personal en servicio.

Es relevante señalar que la demanda sobre más y mejores cursos y talleres de calidad se hace patente por el creciente interés de muchos profesores de ingresar al Programa de Carrera Magisterial, ya que esto, por su puesto, implica un aumento en las percepciones salariales. Los profesores que deseaban ingresar, tanto como los que ya participan en el programa, presionaban constantemente a las autoridades, especialmente a través del Sindicato, puesto que era un requisito indispensable el “tomar” un curso diseñado por una instancia estatal oficial, que además estuviera aceptado por la Comisión Nacional SEP-SNTE de Carrera Magisterial, para poder concursar en cada ciclo escolar y poder tener derecho a ser evaluado<sup>67</sup>.

Mónica García de la Universidad Pedagógica Nacional apunta al respecto lo siguiente: *tradicionalmente, desde la administración, se ha considerado que la actualización es una actividad de menor status...esta tradición también ha sido alimentada por una práctica que favorece la actualización como requisito administrativo para obtener puntos en el escalafón*

---

<sup>67</sup> Para abundar sobre este tema consúltese el documento SEP. Lineamientos para Carrera Magisterial

*donde lo importante es que el maestro cubra sus asistencias, descuidándose las necesidades y expectativas de formación docente en el diseño de los programas*<sup>68</sup>.

Es importante decir que esta situación se presenta en ambos escalafones en los que participan los profesores de educación básica que son el vertical, que se refiere a la asignación de plazas con mayor número de horas según se vaya ascendiendo por puntaje, como al horizontal que se refiere al Programa de Carrera Magisterial en el cual el profesor conserva su plaza pero aumenta su salario, a través del ascenso a los niveles A, B, C, D y E.

### **Proyecto Actualización y Capacitación del Personal Docente, Directivo y de Supervisión**<sup>69</sup>

A través de este proyecto se proporcionaban elementos para mejorar el desempeño del personal que labora en las escuelas dependientes de la entonces Dirección de Educación Secundaria.

La operación de este proyecto tenía la finalidad de mejorar el desempeño de profesores, directores y supervisores, mediante acciones de capacitación, actualización y superación profesional, como cursos, seminarios, talleres, ciclos de conferencias y visitas guiadas a centros de interés científico, tecnológico y cultural.

Para la educación nacional la figura del maestro es insustituible; de él depende la formación de las conductas y los hábitos de sus alumnos y la eficiencia del proceso de aprendizaje. Ser maestro de secundaria es un reto de gran responsabilidad y difícil de resolver; son múltiples los intereses de sus alumnos y graves, en algunos casos, sus deficiencias.

La actualización de los maestros de secundaria ha sido una acción permanente a través de toda la historia de este nivel educativo. En ella, junto con diversos logros de gran importancia, la participación de maestros distinguidos y la realización de cursos de calidad, se han dado también fuertes retrocesos que han llevado a la pérdida de interés de los docentes y a la falta de impacto de la actualización en el aprovechamiento de los alumnos.

---

<sup>68</sup>García Hernández, Mónica. *La actualización como una práctica profesional sustantiva*. Ponencia presentada en el Simposio Internacional Formación docente, Modernización Educativa y Globalización. Sept. 1995

<sup>69</sup> SEP. Coordinación Sectorial de Educación Secundaria. Memoria de Gestión .1995 – 2000. México, D.F.

Dentro del Acuerdo para la Modernización de la Educación Básica y Normal, la actualización del magisterio retomó su importancia; a partir de entonces se han diversificado los procesos de actualización y, se superó la calidad de los capacitadores y de los materiales.

#### Objetivo:

Ofrecer a docentes, directivos, supervisores técnico pedagógicos y supervisores técnico administrativos de escuelas secundarias generales, para trabajadores y telesecundarias, oportunidades para incorporar a su práctica profesional nuevos contenidos pedagógicos y procedimientos de trabajo que les permitan mejorar el desempeño de sus funciones.

#### Actividades

La Coordinación Sectorial de Educación Secundaria, considera cinco líneas fundamentales de capacitación, actualización y superación docente: (1) Reuniones Técnico-Pedagógicas, en las que los profesores de escuelas secundarias tienen la oportunidad de intercambiar experiencias y puntos de vista con los jefes de enseñanza de cada materia; (2) Diseño e impartición de cursos con valor a Carrera Magisterial y ante la Comisión Nacional Mixta de Escalafón SEP - SNTE; (3) Ciclos de Conferencias, que abordan aspectos vinculados a los programas de aprendizaje y otros encaminados a ampliar el bagaje cultural del profesor de educación secundaria; (4) Circuitos Científicos, Tecnológicos y Culturales que consisten en visitas guiadas a instituciones públicas y privadas, con la premisa de apreciar directamente elementos relevantes y de punta en los campos científico, tecnológico y cultural y, (5) Elaboración y Gestión de Materiales de Apoyo Educativo, línea que tiene la finalidad de enriquecer el acervo de apoyos educativos del maestro para mejorar su desempeño profesional.

Para llevar a cabo este proyecto, a partir de su plan de trabajo, se estableció contacto con instituciones públicas y privadas de reconocido prestigio académico, para solicitar su colaboración en la realización de las acciones previstas.

Los ciclos de conferencias se organizaban con la participación de investigadores destacados y especialistas de excelente trayectoria académica, en los campos científicos o disciplinarios vinculados con las materias del Plan de estudios de educación secundaria, quienes brindan e intercambian sus experiencias con los profesores, para enriquecer y mejorar su quehacer cotidiano. Al término de cada conferencia se aplica una encuesta que permite recoger la opinión de los asistentes, con la finalidad de abordar temas que favorezcan realmente su desempeño y con ello, la calidad de los servicios que ofrecen.

Los profesores asistentes eran invitados a través de las coordinaciones regionales y de sus inspecciones escolares, mediante una programación que consideraba a todas las escuelas secundarias generales, para trabajadores y telesecundarias, oficiales y particulares del Distrito Federal.

De la misma manera se procedía, en la línea de trabajo “Circuitos científicos, tecnológicos y culturales”, que consistió en visitas guiadas a instituciones o empresas que ofrecían una visión amplia y de vanguardia de los avances de la ciencia y la tecnología así como expresiones valiosas de la cultura, que enriquecen la labor del profesor. Estas visitas se gestionaban en instituciones públicas como el Instituto de Ciencias Nucleares de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM); el Centro de Instrumentos de la UNAM; el Centro de Investigaciones y Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional (IPN); el Instituto de Investigaciones en Matemáticas Aplicadas y Sistemas de la UNAM; el Centro Nacional de Investigaciones y Capacitación Ambiental, Reserva Ecológica del Lago de Texcoco; el Centro de Tratamiento para Mujeres; el Museo de las Culturas; el Museo del Palacio Legislativo; el Museo Tecnológico de la Comisión Federal de Electricidad; el Museo de Anatomía de la UNAM; la Casa del Poeta; el Antiguo Palacio del Arzobispado y algunas instituciones privadas. Para esta actividad, se ofrecía servicio de transportación en caso de que la visita se encontrara programada para un lugar lejano del centro de trabajo de los profesores.

En lo relativo a cursos, en correspondencia con el enfoque de los programas de aprendizaje, y a partir de las necesidades docentes detectadas principalmente a través de encuestas y de análisis de los resultados de aprendizaje, se diseñaron e impartieron cursos de actualización,

capacitación y superación, con temas que fortalecieron y enriquecieron el desempeño profesional de docentes, directivos, supervisores y personal de apoyo técnico pedagógico.

El diseño se adaptó a los lineamientos que determinan, según el caso, la Coordinación Nacional de Carrera Magisterial o la Comisión Nacional Mixta de Escalafón SEP-SNTE; las convocatorias se coordinaban con la Dirección de Actualización Magisterial y las áreas de actualización de otros niveles de educación básica, que formaban parte de la Comisión para la Planeación, Coordinación y Evaluación de Acciones Relativas a la Actualización, Capacitación y Superación de Maestros del Distrito Federal, constituida para el efecto por la Subsecretaría de Servicios Educativos para el Distrito Federal.

### **Logros del Proyecto de Actualización y Capacitación del personal en servicio. 1994-2000**

En los ciclos escolares comprendidos **entre 1994 y 1997**, se llevaron a cabo **134 conferencias** a las que **asistieron 10 mil 337 profesores**; **34 cursos en 155 grupos con participación de 5 mil 597 maestros**; 16 talleres del evento conmemorativo del 70 aniversario de la Coordinación Sectorial de Educación Secundaria con 2 mil 318 profesores; **96 visitas guiadas, en beneficio de 2 mil 428 profesores.**

Desde el año 1997 se diseñaron propuestas didácticas denominadas cursos – taller<sup>70</sup>, dirigidos a profesores frente a grupo de las asignaturas académicas, a directivos, personal de supervisión y profesores de apoyo educativo sin contar con un diagnóstico puntual y metodológicamente sustentado sobre las prioridades que requerían fortalecerse entre los profesores de educación secundaria, partiendo de la perspectiva de los diseñadores, quienes en su mayoría habían sido profesores y profesoras frente a grupo, y también considerando las problemáticas que desde su práctica se presentaban con mayor frecuencia.

---

<sup>70</sup> Los cursos se detallan en el Anexo 5 de este informe.

Asimismo, se intentó atender al mayor número de asignaturas posibles, siempre y cuando se contara con el profesor especializado; a los orientadores se les atendió en otro departamento.

Durante **1998** se atendió a un total de **1190 profesores**, mediante la organización y realización de 13 **conferencias** que abordaron temas para todas las asignaturas de aprendizaje del Plan de estudios; se llevaron a cabo 23 visitas guiadas y se atendieron a 446 profesores. Se llevó a cabo un curso de formación de asesores académicos de actualización con 60 profesores; **12 cursos en 23 grupos en los que se atendieron a 1808 maestros.**

En **1999**, se realizaron **29 conferencias** para profesores de todas las asignaturas académicas a las que **asistieron 1124** docentes; se organizaron 11 visitas guiadas con la asistencia de 314 profesores; se impartió el segundo curso para la formación de asesores académicos de actualización con 26 profesores asistentes. Se realizaron **13 cursos en 60 grupos en los que participaron 1651 profesores.**

En el año **2000**, se realizaron **12 cursos en 151 grupos atendiendo un total de 2572** profesores frente a grupo de todas las especialidades; Asimismo, durante este año se realizaron 22 conferencias para atender a 954 docentes de asignaturas académicas y 225 profesores asistieron a 14 visitas guiadas.

Una de las acciones prioritarias del Departamento de Actualización y Capacitación docente era diseñar cursos para los distintos actores educativos de las escuelas secundarias, y esta fue una de las actividades principales que desarrollé; en esta época:

Para contribuir al logro de esta prioridad, diseñé dos cursos, el primero, *Diseño curricular y praxis docente* y el segundo *Formación de Asesores Académicos de Actualización*. El primero tenía como fin promover una reflexión sobre la práctica docente para indagar en alternativas pedagógicas que promovieran la aplicación del enfoque del Plan de Estudios 1993 y atendieran las necesidades educativas de los estudiantes de secundaria.

El curso de *Formación de asesores académicos* cubría un espacio importante de formación a partir de las nuevas tareas encomendadas a los niveles educativos, es decir, impartir cursos de carrera magisterial; los profesores comisionados al departamento de actualización eran por lo general recién egresados de la Normal Superior de México, sin experiencia frente a grupo o en la capacitación a docentes; otros profesores comisionados en zonas escolares, carecían también de una formación para este fin, y la Dirección de Actualización que coordinaba las acciones de Carrera Magisterial no tenía alternativas de formación para facilitadores de cursos.

Diseñé el curso Formación de Asesores Académicos de Actualización considerando como una actividad importante la técnica de **Microenseñanza**, la cual aprendí en un curso impartido por el CISE de la UNAM. La experiencia fue muy interesante porque impactó lo novedoso de esta propuesta y permitió a los docentes participantes reconocer sus fortalezas y debilidades como futuros asesores de actualización de docentes y directivos de secundaria.

En referencia especial a los cursos para Carrera Magisterial, que forman parte de las acciones reportadas en este capítulo, algunos datos específicos son los siguientes:

Desde la cuarta etapa (ciclo escolar 1994-1995) la CSES participó con la impartición de un curso denominado "Manejo del laboratorio de diagnóstico y equipo de rectificado" dirigido a profesores de mecánica automotriz, en el que participaron 53 profesores. Al realizarse la sexta etapa (Ciclo escolar 1996-1997) de Carrera Magisterial la Coordinación Sectorial de Educación Secundaria recibió la instrucción de participar en el diseño y la impartición de cursos en esta modalidad escalafonaria. Con este motivo se diseñaron siete cursos con valor a Carrera Magisterial.

Durante la séptima etapa de Carrera Magisterial, se atendieron a 1182 profesores en 52 grupos y se llevó a cabo por primera vez el curso: Formación de Asesores Académicos de Actualización en el que participaron 60 profesores. En la octava etapa de Carrera Magisterial se impartieron 13 cursos en 96 grupos en los cuales participaron 2 mil 429 profesores de las tres vertientes.

Los cursos que se proponen para ser autorizados con valor a Carrera Magisterial son presentados en el mes de mayo de cada año y el dictamen para ser impartidos el ciclo escolar inmediato, se recibe a finales del mes de octubre.

En 1997 la Coordinación Sectorial de Educación Secundaria, diseñó y presentó para su autorización ante la Coordinación Nacional de Carrera Magisterial, un total de 27 cursos, en 1998, 24 cursos; en 1999, 27 cursos; y en el 2000 se presentaron 28 cursos. Cabe aclarar que no todos los cursos fueron aceptados en cada una de las etapas y que en su diseño también participaban otros departamentos de la Subdirección de Apoyo Técnico Complementario, como el Departamento de Educación Tecnológica y el de Proyectos Académicos.

Cabe señalar que en Carrera Magisterial se inscribieron en la novena etapa, (ciclo escolar 1999 – 2000), **8 mil 338 docentes** de escuelas secundarias: 6 mil 504 en primera vertiente, 1331 en segunda vertiente y 503 en tercera vertiente, habiéndose atendido dentro de ellos, a todos los que lo solicitaron.

En el año 2000, durante la novena etapa de Carrera Magisterial, se formó en la Coordinación Sectorial de Educación Secundaria un equipo de 148 capacitadores y con el apoyo de otras instituciones se logró atender a **3 mil 386 profesores** que lo solicitaron en 196 grupos distribuidos en 21 sedes en el Distrito Federal.

Respecto a las acciones de Carrera Magisterial hasta la 9ª etapa en el año 2000, es importante decir que se realizaban cursos sin un diagnóstico real de las necesidades de los docentes de educación secundaria y no se consultaba sobre la pertinencia o relevancia de los temas considerados.

El diseño se realizaba por los integrantes del Departamento de Actualización o del Departamento de Educación Tecnológica principalmente, de manera personal y aislada. La aprobación de los cursos se realizaba por un comité SEP-SNTE, mediante un trámite administrativo, sin criterios académicos claros.

A pesar de ello, los docentes asistían a estos cursos debido a que eran las únicas opciones para actualizarse en el proceso de Carrera Magisterial, lo cual implicaba acceder a 5 puntos de un mínimo de 75 que debían reunir para la evaluación de cada ciclo escolar y mantener su permanencia en el Programa.

## **El Departamento de Actualización y Capacitación (DAC) 2002-2005**

Durante el ciclo escolar 2002-2003, se diseñaron cursos con la participación de representantes de los diferentes niveles que integran la Dirección General de Operación de Servicios Educativos y con la coordinación de la Mesa Técnica, integrada por los subdirectores técnicos de los niveles de Inicial, Preescolar, Primaria Secundaria y Adultos. Mediante estos cursos se atendieron las siguientes orientaciones educativas:

- ✚ Apoyar y fortalecer los proyectos escolares contruidos por cada comunidad escolar.
- ✚  Acercar herramientas y materiales educativos, en apoyo a la toma de decisiones a nivel escolar, a la gestión de las escuelas, al diseño y desarrollo de proyectos escolares, y a la participación de los padres de familia, los alumnos y la sociedad.
- ✚ Promover el desarrollo profesional permanente de directivos, maestros y personal técnico pedagógico que fortalezca las competencias y habilidades profesionales necesarias para mejorar la dinámica de la vida escolar, a beneficio de los alumnos.
- ✚  Mejorar permanentemente la aplicación de los programas educativos, objetivos, estrategias, acciones, herramientas, procesos y materiales educativos de apoyo específico, para atender de forma pertinente, oportuna, integral, eficaz y eficiente las diversas y crecientes necesidades educativas de los alumnos y alumnas.
- ✚  Promover el desarrollo de acciones integrales de vinculación con la comunidad, difusión, promoción, seguimiento, evaluación y de rendición de cuentas.

Se realizaron también los Talleres Generales de Actualización en los que participa personal de apoyo técnico, directivos de todos los niveles educativos y profesores de grupo, en los que se trataron temas relacionados con: la autoevaluación de las características personales de los maestros, los logros educativos y los problemas de la escuela, planeación didáctica, escuelas inclusivas, enfoque colaborativo en las escuelas y aulas inclusivas y estrategias para la enseñanza en grupo heterogéneo.

A continuación se presenta una tabla con datos sobre la participación de los profesores, directivos y supervisores así como apoyos técnicos asistentes a los Talleres Generales de Actualización que era una estrategia obligatoria para todas las figuras y todos los niveles de Educación Básica. Nótese la cantidad total de docentes participantes en el Distrito Federal que es de 71635

**Profesores que asistieron a los Talleres Generales de Actualización en el DF.  
Ciclo 2002-2003**

Nivel modalidad	Docentes	Directivos y supervisores	Apoyos técnicos	Total
<b>DGOSE</b>				
Inicial	397	546	38	981
Preescolar	6300	1100	150	7550
Primaria	30650	3254	4167	38071
Secundaria General	16457	1122	-	17579
Secundaria técnica	6368	771	-	7139
Telesecundaria	250	55	10	315
<b>Subtotal 1</b>	<b>60422</b>	<b>6848</b>	<b>4365</b>	<b>71635</b>

Fuente: Datos estadísticos proporcionados por las unidades administrativas responsables de la operación de los servicios de educación básica en el DF<sup>71</sup>.

También se realizaron *Talleres de inducción para profesores y directores de nuevo ingreso a la función* y fueron desarrollados e impartidos de manera colegiada en los que abordan temas como: la escuela, estrategias para el desarrollo de la educación, fines y propósitos educativos, gestión escolar, desarrollo profesional del docente, enseñanza y aprendizaje, y características operativas y educativas de los servicios.

Los cursos estatales para el DF, con base en los resultados del IDANIS y el EXANI se diseñaron por personal docente de la Subsecretaría de Servicios Educativos en el DF, Dirección General de Operación de Servicios Educativos (DGOSE), de la Dirección General de Educación Normal y Actualización de Magisterio (DGENAM), de la Dirección General de

<sup>71</sup> SEP. SSEDf *Informe de la Situación actual de los servicios de formación y desarrollo profesional de los maestros de Educación Básica en el Distrito Federal*. Comité Técnico Estatal. Agosto de 2003

Servicios Educativos Iztapalapa (DGSEI) y la Dirección General de Educación Física (DGEF), a partir de los lineamientos establecidos por la Coordinación General de Actualización de la Subsecretaría de Educación Básica y Normal (SEByN), quien los dictamina.

Estos cursos, se integraron en un paquete con el programa, los textos de apoyo, el instrumento de evaluación y la guía de del facilitador, tenían una duración de 30 a 40 horas presenciales. Su valor en Carrera Magisterial era de 3 a 5 puntos; la puntuación que obtiene cada maestro depende de su desempeño en el curso y de la evaluación del mismo.

En los últimos años debido a la demora en la dictaminación de los cursos se impartieron en el periodo de enero a junio, lo que dificultó su operación.

En el DF en los últimos años la responsabilidad de la coordinación del diseño de los cursos fue de la Dirección de Actualización y Centros de Maestros (DAyCdM), con el propósito de elevar su calidad implementó cada año talleres de diseño y evaluación a los que asisten los profesores encargados de la elaboración de los cursos. Lo que posibilitó un acercamiento y una coordinación entre las instancias involucradas en el diseño y permitió diseñar cursos interinstitucionales

Para la 12° etapa (ciclo escolar 2003-2004) se autorizaron 26 cursos para todos los niveles, modalidades y vertientes, con los que se cubrió la demanda de los profesores inscritos a esta etapa.

En la décima tercera etapa (Ciclo escolar 2004-2005), se enviaron 34 cursos que fueron diseñados por personal docente y apoyos técnicos de la: DGENAM, DGOSE, DGSEI y DGEF coordinados por la DAyCdM. (Ver Anexo 2)

Una de las etapas con mayor participación de docentes de secundaria en Carrera Magisterial fue en el ciclo escolar 2003-2004 con 11, 909 profesores, como puede verse en la siguiente tabla. En las etapas posteriores la participación disminuye notoriamente hasta llegar a participar sólo 1828 docentes en 2009. (Véase Acciones del Departamento de Actualización y Capacitación 2006-2010 de este Informe)

## Maestros inscritos a la 12ª etapa de Carrera Magisterial

### Ciclo Escolar 2002-2003

VERTIENTE	1ª	2ª	3ª	TOTAL
NIVEL				
INICIAL	121	37	50	208
PREESCOLAR	3,871	851	179	4,901
PRIMARIA	17,721	2,110	1,557	21,388
SECUNDARIA	9,462	1,654	793	11,909
TELESECUNDARIAS	127	32	13	172
E. FÍSICA (Preesc)	223	0	0	223
E. FÍSICA (Prim)	1,482	0	29	1,511
E. FÍSICA (Sec)	387	326	1,344	2,057
E. ESPECIAL (Prees)	97	382	392	871
E. ESPECIAL (Prim)	1,978	0	0	1,978
E. BÁS. ADULTOS	182	54	0	236
<b>TOTAL</b>	<b>35,651</b>	<b>5,446</b>	<b>4,357</b>	<b>45,454</b>

Fuente: DGPPP/DF. 9 de junio de 2003

El diseño y operación de las acciones de actualización que se realizan en el DF, las llevaron a cabo personal docente adscrito al Centro de Actualización del Magisterio del DF, de las escuelas normales, de la Dirección General de Educación Normal y Actualización del Magisterio, de la Dirección General de Operación de Servicios Educativos, de la Dirección General de Servicios Educativos en Iztapalapa y de la Dirección General de Educación Física.

En cada una de las unidades administrativas existe un área técnica donde a un grupo de profesores se les asignó la tarea de actualización y capacitación de los maestros. Es importante señalar que la mayoría de los profesores que participan en acciones de actualización no tienen dedicación exclusiva a esta actividad, a excepción del CAM DF y algunos maestros de la D Ay CdM. Los Asesores Técnico Pedagógicos (ATPs) llevan a cabo distintas acciones enmarcadas en el desarrollo profesional de los maestros y directivos de educación básica.

En la siguiente tabla se puede observar el número de profesores que participaron en el diseño e impartición de cursos durante esta etapa.

**Profesores que participan en acciones de actualización en el DF**

<b>Instancia</b>	<b>Personal</b>
DGOSE	522 <sup>52</sup>
DGSEI	67
DGEF	25
CAM	296
DGENAM	163
DAyCdM	300

Fuente: Datos proporcionados por las unidades administrativas.

Para una mayor precisión es importante mencionar que el personal de DGOSE se conformó de la siguiente manera: De educación inicial 28; de educación preescolar 73; de educación primaria 199; **de educación secundaria 149**; de educación especial 61 y de educación básica para adultos

De acuerdo al Reglamento Interior de la Secretaría de Educación Pública las instancias que tienen asignadas atribuciones para dirigir, organizar, coordinar, diseñar, etcétera, acciones de actualización en el DF son la Dirección General de Educación Normal y Actualización del Magisterio (DGENAM) (Art. 44), la Dirección de Actualización y Centros de Maestros (DAyCdM) (Art. 45) y la Dirección General de Servicios Educativos Iztapalapa (DGSEI) (Art. 42), la DGENAM tiene mayor peso reglamentariamente en esta actividad.

Sin embargo la Dirección General De Operación De Servicios Educativos En El D.F (DGOSE), de la cual depende la Coordinación Sectorial de Educación Secundaria (CSES) llevó a cabo distintas estrategias de actualización con el propósito de responder a los requerimientos y necesidades de los profesores y directivos y ofrecer oportunidades de desarrollo profesional que contribuyeran a mejorar el trabajo docente y la gestión escolar.

Dentro de las acciones relevantes de este periodo la Dirección General de Operación de Servicios Educativos en el D.F. coordinó el diseño e impartición de dos cursos relevantes dirigidos a subdirectores y directores de Educación Básica:

*Inducción a Directivos de Nuevo Ingreso a la función, dirigido a subdirectores y directores de Educación Inicial, Preescolar, Primaria y Secundaria.*

*Apoyo Jurídico a la Función Directiva 2004-2005* que se impartieron los días 22 y 24 febrero y 1o. de marzo de 2005.

Muchas de las acciones sustantivas de apoyo pedagógico a las escuelas de educación básica, se desarrollaban de manera colegiada entre los niveles. La coordinación de los cursos para directivos mencionados estuvo a cargo de integrantes del Departamento de Actualización y Capacitación de la CSES.

A continuación se describe en la siguiente tabla la participación de los niveles educativos en la organización, impartición y cantidad de directivos de nuevo ingreso, atendidos a través del curso mencionado:

### CURSOS PARA DIRECTIVOS

	Organizadores	Facilitadores*	Directivos
• Inicial	2	3	14
• Preescolar	3	8	198
• Primaria	2	20	238
• Secundaria	5	19	122
• Especial	3	2	37
• Adultos	2	5	16
• DIEPPE	1	1	
• DGOSE	1	0	
<b>• TOTAL</b>	<b>19</b>	<b>58</b>	<b>625</b>

- Perfil de facilitadores: Jefes de sector, Inspectores, Apoyos jurídicos y técnicos de áreas centrales y de direcciones operativas
- Hubo un faltante de ----- directores

Fuente: Informe realizado en el Departamento de Actualización y Capacitación

A continuación cito algunos comentarios del Programa Nacional de Educación 2001-2006 que plantean dos grandes acciones en materia de Actualización para la Educación Básica durante este periodo:

*En el marco de la política nacional de formación continua de maestros en servicio, se ha dado un fuerte impulso a la transformación del modelo basado sólo en cursos, para dar paso a uno de formación continua con base en las Reglas de Operación del **Programa Nacional de Actualización Permanente de los Maestros de Educación Básica en Servicio***

*(PRONAP), que se ha constituido en una herramienta pertinente de federalización. En la actualidad, los 31 estados del país construyen su **Programa Rector Estatal de Formación Continua** que atiende a las prioridades nacionales y estatales en la materia.*

*Con el objetivo de contar con una **propuesta curricular, pedagógica y organizativa de la enseñanza secundaria**, como lo establece el Programa Nacional de Educación 2001-2006, durante el ciclo 2005-2006 se realizaron entre otras, las siguientes actividades:*

*Se concluyó el Informe Global de la Consulta Nacional a la Reforma Integral de Educación Secundaria, realizada entre finales de 2005 y principios de 2006.*

*Se desarrolló la Primera Etapa de Implementación (PEI) de la Reforma de la Educación Secundaria (RES), en la cual se planteó conocer los efectos de la puesta en marcha de la propuesta curricular 2005 en el primer grado de un reducido número de planteles de las modalidades general y técnica, y evaluar la propuesta curricular, los apoyos y condiciones que requieren las escuelas para su adecuada operación...<sup>72</sup>*

## **Programa de Superación Profesional para Profesores de Adolescentes. Diplomados.**

### **Antecedentes**

Como resultado de los cambios curriculares impulsados por la reforma curricular de 1993, fue necesario plantearse nuevas alternativas de formación para los maestros en servicio.

La Subsecretaría de Educación Básica mediante un convenio de colaboración con la Universidad Iberoamericana, impulsó en 1995 el **Programa de Superación Profesional para Profesores de Adolescentes**, que en un inicio tenía la intención de ser Maestría y al que posteriormente se le llamaría **los Diplomados**.

---

<sup>72</sup> Secretaría de Educación Pública. *Programa Nacional de Educación 2001-2006*. Pág.21

Este programa solicitó la participación principalmente de profesores del nivel secundaria recién egresados de maestrías e incorporados en áreas técnicas de la entonces Dirección de Educación Secundaria. Asimismo incorporó a Jefes de Enseñanza y profesores con formación para las asignaturas de secundaria que prestaban sus servicios en la Dirección General de Educación Normal y Actualización del Magisterio (DGENAM).

El Programa fue coordinado por un equipo que dependía directamente del entonces Subsecretario de Servicios Educativos para el D.F. y se le destinó presupuesto especial.

Este grupo de trabajo se mantuvo adscrito a la Subsecretaría hasta el año 2002, en el que se incorporó a la Subdirección de Apoyo Técnico Complementario de la Dirección de Educación Secundaria, y **en 2003, al Departamento de Actualización y Capacitación, con la mayoría de los miembros, y también cambio su nombre a Proyecto de Superación Profesional para Profesores de Educación Secundaria.**

En el año 2004 debido a disposiciones oficiales, la Coordinación Sectorial de Educación Secundaria queda imposibilitada para impartir Diplomados, por no ser una instancia dedicada específicamente a la formación de docentes, por lo cual, **los Diplomados cambian su denominación a Módulos Pedagógicos.**

Los Módulos Pedagógicos surgen a partir de un diagnóstico en el que se detectaron los siguientes aspectos entre los docentes de educación secundaria:



Fuente: Informe realizado por integrantes del Departamento de Actualización y Capacitación

La Metodología empleada en el Proyecto se basa en los planteamientos hechos por Bernard Lonergan, filósofo canadiense y jesuita y la metodología que plantea en su libro “Insight: Estudio sobre la comprensión humana”, el cual se adaptó al proceso educativo y la cual se abordaba en los contenidos en cada uno de los cursos, la cual consiste en lo siguiente:



Fuente: Informe realizado por integrantes del Departamento de Actualización y Capacitación

Además de este proceso metodológico, en los módulos se realizaban visitas de seguimiento a los maestros participantes a sus escuelas de adscripción en las cuales se entrevistaba a los alumnos acerca del desempeño de sus profesores y a los profesores acerca del desempeño de sus directivos (Ver Informe Anexo 1); como una actividad necesaria para la acreditación se les asignaba la organización de actividades cocurriculares como encuentros pedagógicos dirigidos a padres de familia y alumnos de secundaria, vistas guiadas, visitas a museos, entre otros.

### Módulos Pedagógicos para Docentes

Una de las acciones impulsadas desde el Departamento de Actualización y Capacitación para apoyar la implementación del Plan de Estudios 2006 fue **El Proyecto de Superación**

**Profesional para Profesores de Educación Secundaria (Módulos Pedagógicos)** con la idea de ofrecer a los docentes de secundaria, espacios académicos para que describan, expliquen, valoren y busquen transformar su práctica docente; revaloren la función social y pedagógica de su desempeño profesional, se relacionen mejor con los adolescentes. Diseñen y sistematicen estrategias de aprendizaje que les permitan hacer un manejo diversificado de su asignatura y coordinen con eficacia grupos de aprendizaje.

Con la asistencia, participación, y acreditación de cuatro cursos que componen cada módulo, se promovió la reorientación y/o transformación del trabajo docente que se realiza en las aulas, con la finalidad de que impactara en el desarrollo de competencias y la adquisición de conocimientos, a través de actividades regulares en el aula, la práctica docente y el ambiente democrático e intercultural.

Se esperaba que el profesorado participante profundizara en el conocimiento de la estructura y en las posibilidades formativas de la disciplina que atiende, valorara los retos y los problemas de enseñanza y de aprendizaje que su asignatura le presenta al alumnado de la escuela secundaria.

El Proyecto consideraba los siguientes propósitos:

Desarrollar junto con los docentes un proceso de análisis, desarrollo, interpretación, evaluación, reorientación y transformación de su práctica docente, así como la revaloración social de la misma, para incidir tanto en el mejoramiento de la docencia como en el aprovechamiento escolar de este nivel educativo.

Facilitar la interacción académica entre los docentes participantes para intercambiar experiencias, en relación con la enseñanza y el aprendizaje de las asignaturas y el aprovechamiento de las posibilidades formativas de éstas, en el logro de los propósitos educativos.

Los Módulos Pedagógicos se dirigían a docentes de las asignaturas de Ciencias, Historia, Geografía y Formación Cívica y Ética, y a Subdirectores y Directores de Escuelas Secundarias.

## **Módulos para Docentes**

A continuación se describe cómo se integra cada uno de los Módulos.

Módulo Pedagógico I: La trascendencia de la función docente y su impacto en el adolescente de educación secundaria se integraba por los siguientes cursos con una duración de 40 horas cada uno.

El adolescente y su realidad.

Función social y pedagógica del docente

Evaluación de la enseñanza y el aprendizaje.

Retos en el aprendizaje de las disciplinas: Matemáticas, Ciencias, (Biología, Física y Química), Historia y Geografía (según sea el caso).

Módulo Pedagógico II: Liderazgo docente y promoción del aprendizaje en grupos de educación secundaria.

El liderazgo docente.

Grupos de aprendizaje en la escuela secundaria.

El aprendizaje y la enseñanza en la escuela secundaria.

Retos en el aprendizaje de las disciplinas: Matemáticas, Ciencias, (Biología, Física y Química), Historia y Geografía (según sea la asignatura que imparta el docente).

Módulo Pedagógico III: El plan de estudios de educación secundaria y los procesos de aprendizaje en el aula.

Curriculum y planeación didáctica.

La naturaleza de la disciplina y sus posibilidades formativas (Matemáticas, Historia, Biología o Química según sea la asignatura que imparta el docente).

Hacia la sistematización de la práctica docente.

Estrategias de aprendizaje y sus implicaciones en el aula.

### **Módulos Pedagógicos para Directivos**

Después de un tiempo de operación de los Módulos para docentes, y principalmente por las dificultades a las que se enfrentaban éstos al intentar cambiar sus prácticas pedagógicas en la escuela, se decidió realizar el diseño e impartición de Módulos para directivos, lo cual más adelante se convertiría en un importante alicientes para los directores en funciones, debido al alto puntaje escalafonario que obtuvieron.

Enseguida se describen sus propósitos y los cursos que conformaron los módulos para Directivos, que también tenían una duración de 40 horas cada curso y 120 horas por Módulo.

El desempeño de la función directiva en las escuelas secundarias es una labor que exige coordinar estrategias para la transformación de los centros escolares, acordes con la dinámica de la sociedad de la información y del conocimiento. Los Módulos Pedagógicos, del Proyecto de Superación Profesional para profesores de Educación Secundaria, surgen con la idea de ofrecer a los directivos de este nivel, un espacio académico para que reflexionen y valoren la función social y pedagógica de su desempeño profesional, para que diseñen, analicen y sistematicen estrategias que permitan una buena coordinación de equipos de trabajo en escuelas secundarias.

Los cuatro cursos teórico-prácticos que componen cada módulo pretendían lograr a través de la descripción, explicación, valoración y evaluación, la transformación del trabajo directivo, con la finalidad de que impactara en el desarrollo de competencias y la adquisición de conocimientos a través de actividades regulares de la escuela, de la función directiva y el ambiente democrático e intercultural.

Se espera que el directivo participante profundice en el conocimiento de la estructura y en las posibilidades formativas de la escuela secundaria que atiende, y valore los retos y los problemas que se le presenta a los integrantes de la comunidad escolar y que repercuten en el alumnado de la escuela secundaria.

Los propósitos de los Módulos para Directivos eran los siguientes:

Desarrollar junto con los directivos de educación secundaria, Módulos que les permitan llevar a cabo un proceso de análisis, interpretación, desarrollo, evaluación, reorientación y transformación de su práctica educativa así como la revaloración social de la misma, para incidir tanto en el mejoramiento de la docencia como en el aprovechamiento de la gestión escolar.

Facilitar la interacción académica entre los directivos participantes para intercambiar experiencias, en relación con la gestión escolar, la asesoría técnico pedagógica y las posibilidades formativas de la escuela secundaria para el logro de los propósitos educativos del nivel.

Los Módulos para Directivos se integraron con los siguientes cursos:

Módulo Pedagógico I: La trascendencia de la función directiva y su impacto en las escuelas de educación secundaria.

La dirección escolar y su relación con el maestro y el adolescente.

El impacto social de la función directiva.

## Evaluación Institucional

La función directiva y la gestión escolar de escuelas secundarias.

Módulo Pedagógico II: El liderazgo del directivo y la promoción de grupos de trabajo en educación secundaria.

El liderazgo del directivo en la escuela secundaria.

La coordinación y el desarrollo de grupos de trabajo en la educación secundaria.

La asesoría técnico pedagógica en la escuela secundaria.

La función directiva y la administración de procesos en escuelas secundarias

Algunos resultados de estas acciones de Actualización se enuncian enseguida:

Los Módulos Pedagógicos se siguieron impartiendo todos los ciclos escolares desde 2004 hasta 2013, mediante un esquema de Proyecto apoyado con recursos de la Coordinación Sectorial de Educación Secundaria.

A lo largo de 10 años se atendieron aproximadamente a 2000 profesores, un promedio de 200 profesores y directivos por ciclo escolar, en sesiones sabatinas y vespertinas. Lo anterior debido principalmente a la carencia de coordinadores de grupo, que se reducían año tras año.

Asimismo, por los incipientes incentivos laborales y por los movimientos naturales del escalafón vertical para ascensos en el nivel, algunos de los miembros del Proyecto fueron solicitando acceder a otros espacios, fuera del área técnica central, es decir, a puestos de subdirector o director en las escuelas secundarias. El quipo de trabajo se redujo considerablemente, de ser al principio un promedio de 30 miembros, pasó a integrarse por 10 profesores adscritos al Proyecto.

Es importante mencionar que en repetidas ocasiones se intentó desaparecer el proyecto, lo cual no se logró debido a que los profesores y directores seguían solicitando inscripción, así como al respaldo de las autoridades y el impulso del propio equipo de trabajo que integraba el Proyecto, incluyendo el de mi persona.

Aunque en un inicio el Proyecto estaba pensado para incluir cuatro Módulos para docentes de la mayoría de las asignaturas del Plan de Estudios de Secundaria, sobre todo las de más alto índice de reprobación, se hizo necesario el diseño de Módulos Pedagógicos para Directivos, de modo que las principales figuras de la escuela conocieran las alternativas pedagógicas que se planteaban en los Módulos y de esta manera fuera más sencillo aplicarlas en la escuela.

Se inició con dos Módulos para directivos, pero la presión de los directores hacia las autoridades de la Coordinación Sectorial de Educación Secundaria, sobre todo los que no contaban con dictamen oficial por obtener puntaje<sup>73</sup> ante el Programa de Escalafón Vertical, impulsaron el diseño de un tercer Módulo para Directivos, vigente hasta la fecha.

Para datos más específicos sobre el impacto en docentes y directivos, ver anexo 1 de este informe.

## **Acciones en el Departamento de Actualización y capacitación 2006- 2010**

### **Programa de Actualización en educación secundaria para la implementación del Plan y Programas de estudio 2006.**

Para dar continuidad a las acciones del sexenio precedente (2000 – 2006) se consideraron actividades específicas para el nivel de secundaria, y cada entidad decidió la organización de las acciones para la implementación de la Reforma de Educación Secundaria (RES). En lo

---

<sup>73</sup> En el nivel de Secundaria muchos profesores de tiempo completo suele *comisionarse* como subdirectores o directores aun cuando no hayan obtenido su dictamen oficial mediante el concurso escalafonario y por eso requieren participar en cursos que les otorguen puntos para obtener dicho dictamen.

referente a la actualización de docentes y directivos le correspondió coordinar a la Subdirección de Apoyo Técnico Complementario a través del Departamento de Actualización y Capacitación de la CSES que instrumentó las actividades correspondientes a través del Programa de actualización en educación secundaria para la implementación del Plan y Programas de estudio 2006 - 2007

Se desarrollaron líneas de atención para atender durante este ciclo escolar a los profesores de Primer grado que a continuación se enuncian:

1. Reuniones con Inspectores Generales y personal Directivo
2. Talleres para docentes
3. Talleres autogestivos para Consejo Técnico Escolar en cada plantel.
4. Capacitación docente a distancia a través de la Red EDUSAT
5. Actualización, capacitación: Talleres Generales de Actualización, Cursos Nacionales, Generales, Estatales, Escalafón Vertical, Curso *La evaluación de competencias una oportunidad de aprendizaje*, Módulos Pedagógicos.
6. Capacitación sobre uso pedagógico de las TIC's
7. Reuniones con mandos medios y directivos

### **Resultados. Ciclo escolar 2006-2007**

Se realizó la capacitación inicial para docentes de todas las asignaturas de Primer grado a través de 5 Talleres Bimestrales a través de apoyos técnicos pedagógicos habilitados para este fin.

Se realizaron 8 reuniones con los Inspectores Generales en las siete Direcciones Operativas así como con Directores.

### **Resultados Ciclo escolar 2007-2008**

Se realizó la capacitación inicial y Tres talleres para docentes de todas las asignaturas de Segundo grado

Se realizaron 3 reuniones con Inspectores y Directores. (11,12,13 en diciembre de 2007; 21,22,23, 28,29,30 enero 2008). Se llevó a cabo la capacitación a Docentes sobre Plan y Programas de Estudio, así como la Capacitación a Facilitadores de Direcciones Operativas. En la siguiente tabla se puede observar la cantidad de docentes atendidos mediante esta actividad.

### **Asistencia a la capacitación de docentes. Primer y Segundo Grado**

Dirección Operativa	Número de asistentes Ambos turnos	
	Primer Grado	Segundo Grado
1	845	998
2	1065	934
3	749	716
4	796	412
5	617	654
6	1197	988
7	681	592
<b>TOTAL</b>	<b>5950</b>	<b>5294</b>

Fuente: Informe realizado en el Departamento de Actualización y Capacitación

Con el fin de atender necesidades derivadas de la implementación del Plan y Programas de estudio 2006 así como las consideradas en el Proyecto Escolar elaborado por cada una de las escuelas secundarias y a partir del catálogo de Cursos Estatales ofertados para la 16ª Etapa de Carrera Magisterial y del catálogo de Cursos de Escalafón Vertical, las escuelas establecieron sus Trayectos Formativos. Debido a que estos procesos se desconcentraron en 2006, las Direcciones Operativas<sup>74</sup> recopilaron esta información y en coordinación con la Subdirección de Apoyo Técnico Complementario, realizaron la planeación correspondiente para la impartición de cursos.

Como se mencionó anteriormente, el Departamento de Actualización fue la unidad administrativa encargada de la generalización entre los docentes de educación secundaria del Plan de Estudios 2006, para los profesores de primer y segundo grado.

<sup>74</sup> Las Direcciones Operativas, denominadas antes Coordinaciones Regionales. Ver capítulo III Marco Institucional de este informe.

Debido al cambio del Coordinador de la CSES, se reorientaron estas actividades y no fue posible generalizar los Programas 2006 con los maestros de tercer grado.

Las actividades realizadas por el DAC se describen a continuación de manera sintética.

El propósito fue capacitar, actualizar y asesorar a las diferentes figuras de las escuelas secundarias sobre los Programas de la Reforma de Educación Secundaria. Se atendieron a docentes de las especialidades: Español I, II, Matemáticas I, II, Ciencias I, II, Geografía, Historia I, Formación Cívica y Ética I, II, Inglés I, II

Durante el ciclo escolar 2006- 2007 **se atendieron 5950** docentes de primer grado y durante el ciclo escolar 2007-2008 a **5294** docentes de segundo grado, así como a **408** facilitadores de las asignaturas de Español, Matemáticas, Ciencias, Geografía, Historia, Formación Cívica y Ética e Inglés

En este marco, se realizó el **Encuentro “El papel del supervisor y el director en apoyo a la implementación del Plan de Estudios 2006”** cuyo propósito fue contribuir a redimensionar la función de los supervisores y directores en apoyo a la implementación de Plan de Estudios 2006, a través del análisis de los fundamentos y características de la nueva propuesta curricular, a fin de obtener las herramientas que coadyuven en la comprensión y aplicación de los programas de estudio, la sede fue Oaxtepec, Morelos y se atendieron **860** Directivos y supervisores y a **25** docentes.

Dentro del Programa de Generalización de la RES se realizó como una de las actividades de cierre **la Primera reunión de intercambio pedagógico de diseñadores y facilitadores responsables de la generalización de la Reforma de Secundaria** que tuvo como propósito fortalecer las competencias de los docentes que fungieron como diseñadores y facilitadores en la Reforma de Educación Secundaria, a través del intercambio de experiencias y las aportaciones de los expertos participantes. Se atendieron a 210 apoyos técnicos.

Participaron apoyos técnicos de las 7 Direcciones Operativas que colaboraron como facilitadores en la Generalización de la Reforma de Educación Secundaria durante los días 1 y 2 de diciembre de 2009, en las instalaciones de un Hotel de la Ciudad de México.

Se implementó la línea de **Asesorías a escuelas secundarias** las cuales se impartían de acuerdo a las necesidades pedagógicas planteadas por las escuelas secundarias.

Al inicio del ciclo escolar y en atención a los lineamientos establecidos por el **Programa Nacional de Actualización para Maestros en Servicio** se implementó el **Curso Básico de Formación Continua *Prioridades y retos de la Educación Básica***, con una duración de 20 horas, el cual sustituyó a los Talleres generales de Actualización y se empezó a delinear como la primera acción generalizada de actualización para todos los docentes de Educación Básica de México encaminándose hacia lo que más adelante se llamarían **Trayectos Formativos**, a diferencia de otros años en los que se daba libertad a los estados para que diseñaran su taller de inicio dirigido a todos los docentes de su demarcación.

Su propósito fue analizar los principales retos de la educación básica y las respuestas y compromisos que al respecto estableció el Programa de Sectorial de Educación 2007 – 2012 y la Alianza por la Calidad de la Educación

Mediante este curso, el Departamento de Actualización y capacitación atendió a 13 938 docentes frente a grupo, directivos, jefes de Enseñanza, apoyos técnicos pedagógicos, personal de SAE, el 13 y 14 de agosto de 2008

En 2009 el **Curso Básico de Formación Continua**: se denominó ***El enfoque por Competencias en la Educación Básica*** y tuvo una duración de 20 horas; su fin fue ofrecer una formación centrada en el desarrollo integral de los alumnos, para ejercer su libertad con responsabilidad, fortalecer la democracia y la participación ciudadana, que le permitan desenvolverse competitivamente ante los desafíos que le demanda la sociedad del conocimiento

Con este curso, el DAC atendió a 14 362 Docentes, Directivos, Supervisores, Apoyos Técnicos y SAE de escuelas secundarias diurnas y para trabajadores.

La **impartición de cursos con valor escalafonario** de 30, 40 y 45 horas fue una de las actividades que continuaron su desarrollo con ajustes en los cursos de acuerdo al Plan de estudios 2006, para fortalecer las competencias pedagógicas de los docentes de escuelas secundarias generales, a través de estrategias didácticas que favorecieran el trabajo en el

aula, escuela y comunidad. Mediante esta actividad se atendieron 266 Docentes, Directivos, Supervisores y Apoyos Técnicos

Durante este periodo y como una línea específica de impulso a la evaluación, en razón de que las escuelas secundarias de la CSES participaban en evaluaciones internacionales, especialmente la llamada PISA, y a partir de la entrega de un libro dirigido a los docentes se pensó en una estrategia para su mejor aprovechamiento y por ello se diseñó e impartió el curso ***La evaluación de competencias como una oportunidad de aprendizaje*** con una duración de 45 horas, que tuvo el propósito de propiciar la reflexión de los docentes sobre las diferentes formas de evaluar los procesos de enseñanza y aprendizaje para contribuir al fortalecimiento de las prácticas educativas en la educación secundaria. Se dirigió a Profesores frente a grupo y jefes de enseñanza, de las asignaturas de Español, Matemáticas y Ciencias.

Durante el ciclo escolar 2006-2007, se impartió el cursos a 2576 docentes; en el ciclo 2007-2008 se atendieron 729 docentes de segundo grado de las asignaturas de Español Matemáticas y Ciencia y en el Ciclo escolar 2008- 2009, 732 docentes de tercer grado de las asignaturas de Español, Matemáticas y Ciencias, es decir , un total de 4037 maestros.

Continuó el desarrollo de los **Módulos Pedagógicos** con una duración de 240 horas, dirigidos a docentes y directivos mediante los cuales se atendieron a 242 Docentes frente a grupo de las asignaturas, de Matemáticas, Ciencias (Biología, Física y Química), Historia y Geografía y Personal Directivo, del 4 Octubre 2008 al 25 de abril de 2009. Del 21 de noviembre de 2009 al 29 de mayo de 2010, **242 docentes**

Se ofrecieron **Cursos Estatales de Actualización** con valor a Carrera Magisterial, a profesores frente a grupo, directivos, supervisores y personal de apoyo técnico de escuelas secundarias generales, para trabajadores y telesecundarias del D. F., con el fin de contribuir a reflexionar, analizar y proponer alternativas que incidan en los procesos de enseñanza y de aprendizaje, y fortalecer su práctica educativa, a fin de formar alumnos con competencias que la sociedad del presente siglo demanda. Durante Mayo y junio de 2009 (Etapa XVIII) participaron **1828 docentes** en **119 grupos**

Las líneas de trabajo que se siguieron operando en el Departamento de Actualización y capacitación durante 2009 a 2010 fueron las siguientes:

### **Líneas de acción**

#### **Trayectos formativos**

Se atendieron a 17 789 docentes, directivos e inspectores de las siete direcciones operativas con el curso básico de formación continua “El enfoque por competencias en la Educación Básica.

#### **Cursos con valor a Carrera Magisterial**

Se atendieron a todos los docentes que solicitaron curso. Se avanzó en la conformación de nuevos facilitadores de las Direcciones Operativas

#### **Cursos con puntuación escalafonaria**

Como consecuencia de la generalización de la Reforma en 2006, y con el fin de fortalecer en los docentes de todas las asignaturas el enfoque pedagógico del Plan de Estudios, así como los contenidos, en el Departamento de Actualización se integraron los talleres bimestrales que se habían impartido para cada asignatura y se integraron en cursos con valor escalafonario, los cuales se seguían impartiendo principalmente en el periodo de receso escolar. Los cursos que se impartieron fueron los siguientes:

Se impartieron 5 cursos en el mes de noviembre y diciembre de 2009 Se avanzó en un 40% en el curso de Ciencias III

Se atendió el 100 % de las **Asesorías pedagógicas** solicitadas

#### **Módulos pedagógicos**

Se logró mantener y aumentar la meta, del 100% de alumnos inscritos concluyeron el 82 %  
Se concluyó el diseño de los cursos para docentes de Ciencias II y Ciencias III. Se realizó  
pilotaje de Módulo III para directivos.

### **Otras acciones en apoyo al Plan de Estudios 2006.**

Se diseñó el **Curso *La evaluación de competencias como oportunidad de aprendizaje II***  
y se impartió en Noviembre y julio atendiendo aproximadamente a 75 docentes de todas las  
asignaturas; asimismo se diseñó un Curso de Educación ambiental relacionado con uno de  
los Temas transversales del Plan de Estudios 2006.

### **Acciones adicionales**

En el marco de la Alianza por la calidad de la Educación y a petición de la Administración  
Federal de Servicios Educativos en el D.F. se atendieron a 266 profesores de las asignaturas  
de Español, Matemáticas, Biología, Física, Química, Formación Cívica y Ética e Inglés con el  
curso denominado **Nivelación académica** dirigido a profesores que presentaron examen  
para una plaza docente en agosto de 2009. Esta capacitación se realizó los días 29 y 30 de  
junio de 2010 con profesores que presentaron examen para acceder a una plaza docente, en  
agosto de 2009. Se contó con la colaboración de la Unidad de Educación Tecnológica, para  
atender a profesores de la asignatura de Tecnología.

### **Actividades relevantes en el Departamento de Actualización y Capacitación de 2010 a 2011<sup>75</sup>**

Además de las acciones determinadas de manera regular para el Departamento de  
Actualización como el Curso Básico, los cursos con valor para el Programa de Carrera  
Magisterial y con valor para el Escalafón vertical, durante estos años se asignaron al DAC  
otras actividades que respondían a Programas tanto de la Administración Federal de  
Servicios Educativos para el D.F. como de la Subsecretaría de Educación Básica.

---

<sup>75</sup> Para información más detallada, ver Anexos de este Informe.

En el primer caso se encontraba el **Programa Vamos por 600 puntos** que básicamente consistía en una serie de acciones que pretendían que los alumnos de Primaria y Secundaria del D.F alcanzaran en promedio. 600 puntos en la Prueba ENLACE. (Evaluación Nacional del Logro Académico en los Centros Escolares)

El DAC propuso como estrategia de capacitación para los docentes de Español, Matemáticas y Ciencias el Curso **Una nueva cultura de la evaluación basada en un enfoque por competencias con énfasis en: Español, Matemáticas, Biología y Geografía** el cual se impartió en 2011.

La Subsecretaría de Educación Básica, a través de la Dirección General de Formación Continua propuso como estrategia nacional el Programa **Competencias para el México que queremos. Hacia Pisa 2012** que consistió en un taller de Capacitación dirigido a directivos y docentes de las asignaturas de Español, Matemáticas y Ciencias de tercer grado, de escuelas secundarias generales, para trabajadores y telesecundarias. Los materiales de trabajo para el maestro y el alumno integraban ejercicios similares a los contenidos en la prueba PISA, así como una página electrónica con recursos didácticos disponibles para maestros y alumnos. El DAC realizó estos talleres en mayo y junio de 2011.

A partir de los nuevos criterios para la obtención de plazas docentes en Educación Básica como resultado de la firma de la Alianza por la Calidad de la Educación, otra actividad fuera de la planeación regular fue el **Curso de Nivelación Académica a los profesores que participaron en la convocatoria de Alianza por la Calidad Educativa para la obtención de plazas** realizado en coordinación con la Dirección General de Actualización y Centros de Maestros Con énfasis en: Biología, Física, Química, Formación Cívica y Ética, Artes, Educación Tecnológica y Telesecundarias. Que se realizó en abril de 2011.

La Subsecretaría de Educación Básica, a través de la Dirección General de Gestión e Innovación Educativa (DGDGIE) impulsó a nivel nacional la **Estrategia Integral para la Mejora del Logro Educativo EIMLE**.

La EIMLE tenía como estrategia fundamental impulsar relaciones tutorales entre los distintos agentes educativos con el propósito de extenderlas hasta construir redes de apoyo tutorial entre alumnos, docentes, directivos, asesores y padres de familia. Articulaba una serie de programas y proyectos tendientes a mejorar los resultados de las escuelas relativas a la permanencia, nivel de aprendizaje y la continuidad.

Sus propósitos fueron:

Lograr mayor equidad en la distribución de oportunidades para aquellas escuelas y poblaciones vulnerables.

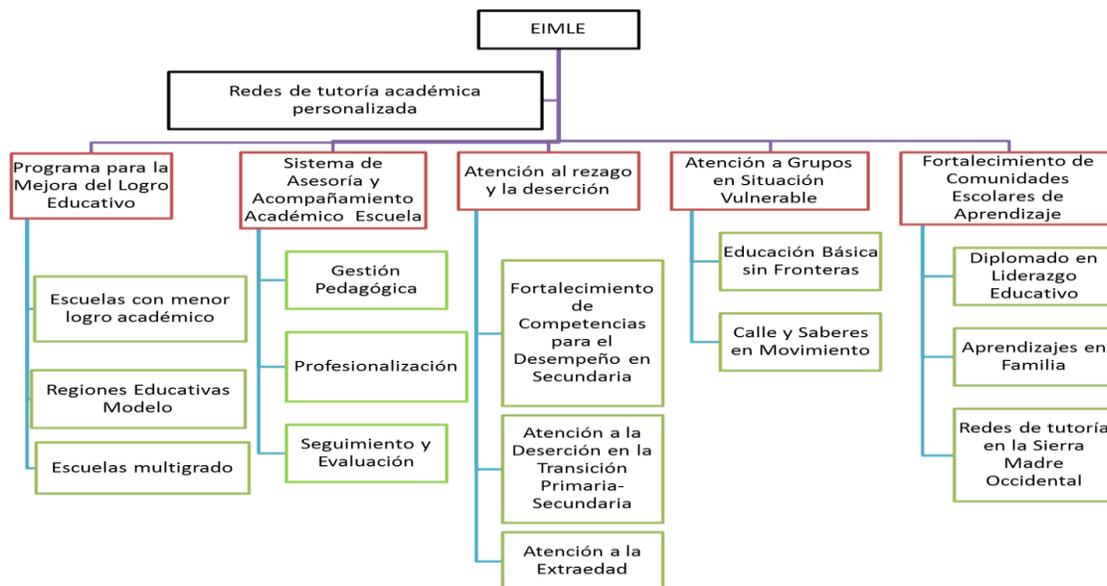
Identificar población y escuelas en situación de vulnerabilidad y establecer modelos de atención educativa que facilitaran su acceso, permanencia y niveles de logro

Se integraba por 5 componentes y 14 líneas de acción las cuales se enuncian enseguida:

1. Programa para la mejora del logro Educativo
  - Escuelas con menor logro académico
  - Regiones educativas modelo
  - Escuelas multigrado
2. Sistema de Asesoría y acompañamiento académico a la escuela
  - Gestión pedagógica
  - Profesionalización
  - Seguimiento y evaluación
3. Atención al rezago y la deserción
  - Fortalecimiento de competencias para el desempeño en Secundaria
  - Atención a la deserción en la transición Primaria-Secundaria
  - Atención a la extraedad
4. Atención a grupos en situación vulnerable
  - Educación básica sin fronteras
  - Calles y saberes en movimiento
5. Fortalecimiento de Comunidades Escolares de Aprendizaje
  - Diplomado en liderazgo educativo
  - Aprendizaje en familia

o Redes de tutoría en la Sierra Madre Oriental

A continuación mediante el siguiente cuadro se esquematiza estas actividades:



Fuente: Orientaciones para la puesta en práctica de la EIMLE.<sup>76</sup>

El DAC participó a partir de **2010 a 2011** con las siguientes acciones:

En el Programa para la Mejora del Logro Educativo. (PMLE) algunos de sus integrantes participaron y promovieron la participación de profesores de Direcciones Operativas en el **Diplomado Competencias para impulsar el fortalecimiento académico a través de tutoría**. Se realizaron reuniones de capacitación y Tutorías en escuelas durante Junio, Octubre y Noviembre de 2010 y Febrero-Marzo de 2011.

En lo relativo a otra de las líneas de la EIMLE se realizó el **Programa de Fortalecimiento a las comunidades escolares de Aprendizaje (PROCEDA)** que consistió en un Diplomado con reuniones presenciales dirigido a Inspectores, Directores y Docentes de las 5 Direcciones Operativas. Se realizó del 9 de marzo al 19 de mayo de 2011.

Una línea innovadora de esta estrategia fue la denominada **Talleres de aprendizaje de verano o Tejido Social** que consistió en ofrecer a niños egresados del nivel primaria en riesgo de deserción talleres y tutorías con el fin de que continuaran sus estudios en

<sup>76</sup> SEP. Subsecretaría de Educación Básica. Orientaciones para la puesta en práctica de la EIMLE. Pág.12

Secundaria. Estas actividades se llevaron a cabo en 11 sedes con una buena asistencia, del 11 al 22 de julio de 2011.

Otra línea de trabajo fue el **Curso propedéutico de Matemáticas Fortalecimiento de competencias para mejorar el desempeño en secundaria**; el personal del DAC participó impartíéndolo a docentes de matemáticas de primer grado durante el mes de julio de 2011.

En el capítulo II de este informe describí el espacio institucional donde desarrollé mi práctica profesional, considerando las funciones establecidas en los documentos normativos y asimismo describí las actividades reales que realicé en un periodo de trece años, de 1999 a 2011, tomando en consideración algunos antecedentes que permiten comprender mejor las acciones desarrolladas.

El transcurso de este periodo comprendió desde la realización de talleres aislados para distintas figuras educativas, pasando por estrategias nacionales masivas, por acciones emprendidas desde la institución que no recibieron el apoyo de instancias superiores, hasta llegar en 2011 a actividades encaminadas específicamente a atender el rezago educativo, con una metodología novedosa que realmente impactó la práctica educativa. La descripción de todas estas actividades relatadas en pocas páginas, refleja un importante esfuerzo de un gran equipo de trabajo que tuve el privilegio de coordinar durante estos trece años.

En el capítulo siguiente plantearé el marco teórico que consideré para orientar el análisis de mi práctica profesional y que me dará los elementos para valorarla críticamente, lo cual constituye uno de los principales propósitos de este informe como opción para obtener el título de Licenciada en Pedagogía.

### **CAPÍTULO III Marco de referencia teórico.**

Las aportaciones teóricas de los autores considerados en este capítulo permiten alcanzar dos fines, el primero, reconocer el marco teórico en el que se sitúa la propuesta curricular del Plan de Estudios para la Educación Básica vigente y el segundo, plantear un referente teórico a partir del cual podré analizar mi práctica profesional. Por ello, para el primer fin consideraré dos teorías constructivistas, la de Jean Piaget y la de Lev Semionóvich Vigotsky, y para la reflexión sobre mi práctica profesional, las consideraciones teóricas de Paulo Freire y de Gilles Ferry.

#### **El enfoque Constructivista en la Educación**

Conformar un marco teórico relativo a los procesos de formación para el profesorado en servicio de educación secundaria, implica necesariamente situarnos en el contexto curricular establecido para este nivel; asimismo, este modelo curricular implicará necesariamente considerar una perspectiva específica para los procesos de aprendizaje y de enseñanza, lo cual a su vez implica una cierta idea de cómo debe ser el perfil del docente encargado de estos procesos y lo que deberá considerarse en su formación inicial y permanente.

La profesión docente como una profesión básica para el desarrollo de cualquier país, y encargada de una función social básica como pocas, no puede sustraerse de procesos permanentes de formación, si bien por los cambios socioeconómicos, tecnológicos y políticos, la docencia es una profesión que debe revisarse y reconstruirse continuamente.

Por ello en este espacio abordaré en primer lugar los supuestos teóricos que subyacen al modelo curricular actual de la educación secundaria, enseguida, y derivado de éste, abordaré cual sería el perfil requerido del docente para este modelo y posteriormente plantearé los elementos teóricos de formación para docentes en servicio de educación secundaria del Distrito Federal.

Desde la reforma al Plan y programas de estudio de 1993, se estableció que la educación secundaria basa sus propósitos educativos en un enfoque constructivista. Desde esta perspectiva, los papeles de los actores que intervienen en el hecho educativo se reforman

también, aun cuando este proceso planteado por escrito está lejos todavía de ser una realidad en las escuelas, pues en la mayoría permanecen las prácticas tradicionales, anteriores a la reforma curricular.

Las potencialidades de un enfoque curricular orientado por necesidades básicas de aprendizaje pueden permitir devolver al aprendizaje su centralidad como objetivo fundamental de todo proceso educativo, recuperando el valor y sentido de aprender, restituir al alumno el lugar prioritario que le corresponde dentro del sistema educativo y del proceso pedagógico, revalorar el sentido de la educación permanente y del aprender a aprender colocando el acento no en la educación/enseñanza, sino en el aprendizaje, así como vincular procesos educativos y procesos sociales, es decir, escuela y vida, escuela y hogar, cultura escolar y cultura social.

*El paradigma constructivista del aprendizaje se centra en la noción de la realidad subjetiva; indica que el estudiante debe construir conocimiento por sí mismo y con la ayuda de otro (mediador) y sólo podrá aprender elementos que estén conectados a conocimientos, experiencias, o conceptualizaciones previamente adquiridos por él. Lo que el alumno aprende no es una copia de lo que observa a su alrededor, sino el resultado de su propio pensamiento y razonamiento así como de su mundo afectivo.<sup>77</sup>*

En esta perspectiva, el aprendizaje es un proceso activo de construcción o reconstrucción del conocimiento.

Algunos de los teóricos que se plantean este nuevo enfoque son Jean Piaget y Vigotsky, entre otros, como Ausubel, César Coll; ellos conforman una corriente de la Psicología que tiene fundamentalmente los siguientes postulados.

### **Jean Piaget**

Para Piaget la inteligencia ocupa un papel central en los procesos psíquicos y existe una continuidad total entre los procesos superiores y la organización biológica. La inteligencia

---

<sup>77</sup> Klinger, Cynthia; Vadillo, Guadalupe. *Psicología cognitiva. Estrategias en la práctica docente. Págs. 7,8*

como la vida es una creación continua de formas que se prolongan unas a otras; para Piaget, el organismo es esencialmente activo y es a través de su actividad como va construyendo sus propias estructuras, tanto las biológicas como las mentales.<sup>78</sup>

Para **Jean Piaget**, la inteligencia sólo puede considerarse significativamente como una extensión de determinadas características biológicas fundamentales...en el sentido de que aparecen donde la vida está presente. El funcionamiento intelectual es una forma especial de actividad biológica, es decir, se funda en un sustrato biológico.

Los fundamentos fisiológicos como las características del sistema nervioso, tienen una relación estrecha con la inteligencia, aunque no explican su funcionamiento.

Las características fundamentales del funcionamiento intelectual que permanecen invariables durante todo el desarrollo consisten en dos atributos principales: la organización y la adaptación que abarca dos subpropiedades estrechamente relacionadas pero conceptualmente distintas: La asimilación y la acomodación<sup>79</sup>

El primer atributo, la organización, se refiere a que la inteligencia está formada por estructuras o esquemas de conocimiento, cada una de las cuales conduce a conductas diferentes en situaciones específicas. En las primeras etapas de su desarrollo, el niño tiene esquemas elementales que se traducen en conductas concretas y observables de tipo sensoriomotor: mamar, llevarse el dedo en la boca, etc. En el niño en edad escolar aparecen otros esquemas cognoscitivos más abstractos que se denominan *operaciones*. Estos esquemas o conocimientos más complejos se derivan de los sensoriomotores por un proceso de *internalización*, es decir, por la capacidad de establecer relaciones entre objetos, sucesos e ideas. Los símbolos matemáticos y de la lógica representan expresiones más elevadas de las operaciones.

La segunda característica de la inteligencia es la adaptación, que consta de dos procesos simultáneos: la asimilación y la acomodación. La asimilación (del Lat. ad = hacia + similis = semejante) es un concepto psicológico introducido por Jean Piaget para explicar el modo por

---

<sup>78</sup> Delval, Juan. *El desarrollo humano*. Pág. 64

<sup>79</sup> Flavell, John. *La psicología evolutiva de Jean Piaget*. Pág. 63

el cual las personas ingresan nuevos elementos a sus esquemas mentales preexistentes, explicando el crecimiento o sus cambios cuantitativos. Es, junto con la acomodación, uno de los dos procesos básicos para este autor en el proceso de desarrollo cognitivo del niño. Se diferencia de ésta que en este caso no existe modificación en el esquema sino sólo la adición de nuevos elementos. El esquema (o esquema de la conducta) viene a ser la trama de acciones susceptibles de ser repetidas.

Piaget demuestra que existen diferencias cualitativas entre el pensar infantil y el pensar adulto, más aún: existen diferencias cualitativas en diferentes momentos o etapas de la infancia. Entonces surgió la Teoría Constructivista del Aprendizaje, de su autoría.

Por tal demostración, Piaget hace notar que la capacidad cognitiva y la inteligencia se encuentran estrechamente ligadas al medio social y físico. Considera que los dos procesos que caracterizan a la evolución y adaptación del psiquismo humano son los de la *asimilación* y *acomodación*. Ambas son capacidades innatas que por factores genéticos van desplegando ante determinados estímulos en muy *determinadas* etapas o estadios del desarrollo, en muy precisos periodos o para decirlo más simplemente, en determinadas edades sucesivas

### **Asimilación**

El proceso de asimilación consiste en la interiorización o internalización de un objeto o un evento a una estructura comportamental y cognitiva preestablecida. Por ejemplo, el niño utiliza un objeto para efectuar una actividad que preexiste en su repertorio motor o para decodificar un nuevo evento basándose en experiencias y elementos que ya le eran conocidos (por ejemplo: un bebé que aferra un objeto nuevo y lo lleva a su boca, -el aferrar y llevar a la boca son actividades prácticamente innatas que ahora son utilizadas para un nuevo objetivo.

Se refiere entonces al acto de cambiar nuestros procesos mentales cuando un nuevo objeto o idea no encaja en nuestros conceptos.

## **Acomodación**

La acomodación consiste en la modificación de la estructura cognitiva o del esquema comportamental para acoger nuevos objetos y eventos que hasta el momento eran desconocidos para el niño (en el caso ya dado como ejemplo, si el objeto es difícil de aferrar, el bebé deberá, por ejemplo, modificar los modos de aprehensión).

Ambos procesos (asimilación y acomodación) se alternan dialécticamente en la constante búsqueda de equilibrio (homeostasis) para intentar el control del mundo externo (con el fin primario de sobrevivir).

Cuando una nueva información no resulta inmediatamente interpretable basándose en los esquemas preexistentes, el sujeto entra en un momento de crisis y busca encontrar nuevamente el equilibrio (por esto en la epistemología genética de Piaget se habla de un equilibrio fluctuante), para esto se producen modificaciones en los esquemas cognitivos del niño, incorporándose así las nuevas experiencias.

*Un acto de inteligencia en el cual la asimilación y la acomodación se hallan en equilibrio constituye una adaptación intelectual. Todo acto de la inteligencia por mas rudimentario y concreto que sea, supone una interpretación de algo de la realidad externa, una asimilación de ese algo a algún tipo de sistema de significado existente en la organización cognoscitiva del sujeto.....el proceso esencial consiste en amoldar un hecho de la realidad al patrón de la estructura en desarrollo del sujeto.<sup>80</sup>*

## **Los periodos de desarrollo cognitivo**

Piaget descartó la idea de que la evolución del pensamiento y el desarrollo cognoscitivo fuese un proceso continuo o simplemente lineal, describiendo en cambio periodos o estadios en los que se configuran determinados esquemas característicos y en los que se generan las condiciones para que se produzca el salto al próximo estadio, caracterizado de una nueva manera y por nuevos esquemas. En algunos estadios prevalece la «asimilación», en otros la «acomodación». Definió esencialmente una secuencia de cuatro grandes estadios o

---

<sup>80</sup> Ibídem. Pág. 68

periodos, que su vez se dividen en subestadios. Los estadios se suceden, de acuerdo a la «epistemología genética» piagetana de modo tal que en cada uno de ellos se *generan* (a eso se refiere aquí el término «genético») las condiciones cognoscitivas a nivel del pensamiento para que pueda aparecer el estadio siguiente.

### **Periodo sensorio-motor**

Desde el nacimiento hasta aproximadamente los dos años. En tal estadio el niño usa sus sentidos (que están en pleno desarrollo) y las habilidades motrices para conocer aquello que le circunda, confiándose inicialmente a sus reflejos y, más adelante, a la combinatoria de sus capacidades sensoriales y motrices. Aparecen los primeros conocimientos y se prepara para luego poder pensar con imágenes y conceptos.

Los niños construyen su comprensión del mundo a través de la coordinación de sus experiencias sensoriales (como la visión y la audición) con las acciones físicas y motrices. Comienzan a poner en uso ciertas funciones cognitivas como la memoria y el pensamiento. Se sirven de la imitación para ampliar su repertorio conductual.

Este periodo de la inteligencia sensorio-motriz puede subdividirse a su vez en otros seis estadios o subetapas. La secuencia de los estadios es la regularidad más importante para Piaget, no así la edad precisa de su aparición:

### **Estadio preoperatorio**

El estadio preoperatorio es el segundo de los cuatro estadios. Sigue al estadio sensoriomotor y tiene lugar aproximadamente entre los 2 y los 7 años de edad.

Este estadio se caracteriza por la interiorización de las reacciones de la etapa anterior dando lugar a acciones mentales que aún no son categorizables como operaciones por su vaguedad, inadecuación o falta de reversibilidad.

Son procesos característicos de esta etapa: el juego simbólico, la intuición, el egocentrismo, la yuxtaposición y la falta de reversibilidad (inhabilidad para la conservación de propiedades).

### **Estadio de las operaciones concretas**

De 7 a 11 años de edad. Cuando se habla aquí de operaciones se hace referencia a las operaciones lógicas usadas para la resolución de problemas. El niño en esta fase o estadio ya no sólo usa el símbolo, es capaz de usar los símbolos de un modo lógico y, a través de la capacidad de conservar, llegar a generalizaciones atinadas.

Alrededor de los 6/7 años el niño adquiere la capacidad intelectual de conservar cantidades numéricas: longitudes y volúmenes líquidos. Aquí por 'conservación' se entiende la capacidad de comprender que la cantidad se mantiene igual aunque se varíe su forma. Antes, en el estadio preoperativo por ejemplo, el niño ha estado convencido de que la cantidad de un litro de agua contenido en una botella alta y larga es mayor que la del mismo litro de agua trasegado a una botella baja y ancha. En cambio, un niño que ha accedido al estadio de las operaciones concretas está intelectualmente capacitado para comprender que la cantidad es la misma (por ejemplo un litro de agua) en recipientes de muy diversas formas.

Alrededor de los 7/8 años el niño desarrolla la capacidad de conservar los materiales. Por ejemplo: tomando una bola de arcilla y manipulándola para hacer varias bolillas el niño ya es consciente de que reuniendo todas las bolillas la cantidad de arcilla será prácticamente la bola original. A la capacidad recién mencionada se le llama **reversibilidad**.

Alrededor de los 9/10 años el niño ha accedido al último paso en la noción de conservación: la conservación de superficies. Por ejemplo, puesto frente a cuadrados de papel se puede dar cuenta que reúnen la misma superficie aunque estén esos cuadrados amontonados o aunque estén dispersos.

### **Estadio de las operaciones formales**

Desde los 12 en adelante (toda la vida adulta).

El sujeto que se encuentra en el estadio de las operaciones concretas tiene dificultad en aplicar sus capacidades a situaciones abstractas. Si un adulto (sensato) le dice "no te burles

de él porque es gordo... ¿qué dirías si te sucediera a ti?", la respuesta del sujeto en el estadio de sólo operaciones concretas sería: Yo no soy gordo. Es desde los 12 años en adelante cuando el cerebro humano está potencialmente capacitado (desde la expresión de los genes), para formular pensamientos realmente abstractos, o un pensamiento de tipo hipotético deductivo.

En su libro ***Seis Estudios de Psicología***<sup>81</sup>, **Jean Piaget** describe las características del adolescente, de los 12 años en adelante, como un individuo que construye sistemas y teorías, tiene interés por problemas no actuales y sin relación con lo que vive día a día, con una enorme facilidad de elaborar teorías abstractas, de filosofía, política, ideas que transforman al mundo de cualquier forma. Desde los doce años empieza poco a poco el auge hacia la reflexión libre y desligada de lo real. Entre los once y doce años aproximadamente, tiene lugar una transformación fundamental en el pensamiento del niño que marca su final con respecto a las operaciones construidas durante la segunda infancia: el paso del pensamiento concreto al pensamiento formal, al pensamiento hipotético-deductivo.

Hasta antes de esta edad las operaciones de la inteligencia infantil son únicamente concretas, es decir, que se refieren solamente a la realidad en sí misma y especialmente a los objetos tangibles. Cuando el pensamiento del niño se aleja de lo real, es simplemente que sustituye los objetos ausentes por su representación más o menos viva, pero esta representación va acompañada de creencia y equivale a lo real.

Las operaciones lógicas comienzan a pasar del plano de la manipulación concreta al plano de las ideas, expresadas en un lenguaje de palabras o en de los símbolos matemáticos, sin el apoyo de la percepción, ni la experiencia.

Existe un egocentrismo intelectual en la adolescencia que se manifiesta a través de la creencia en la reflexión todopoderosa, el yo es lo bastante fuerte como para reconstruir el universo y lo bastante grande para incorporarlo.; este egocentrismo metafísico del adolescente encuentra su corrección en una reconciliación entre el pensamiento formal y la

---

<sup>81</sup> Piaget, Jean. *Seis Estudios de Psicología*. Págs. 93 a 107.

realidad: el equilibrio se alcanza cuando la reflexión comprende que la función que le corresponde no es la de contradecir, sino la de anticiparse e interpretar la experiencia.

La vida afectiva del adolescente se afirma por la doble conquista de la personalidad y su inserción en la sociedad adulta. La personalidad, según Piaget, se inicia con la organización autónoma de las reglas, los valores, y la afirmación de la voluntad como regulación y jerarquización moral de las tendencias.

El adolescente se coloca como igual ante sus mayores, pero se siente diferente de éstos, por lo que quiere sobrepasarles y sorprenderlos transformando el mundo. Tiene abnegación por la humanidad y un egocentrismo agudo, pero se prepara para insertarse en la vida de los adultos por medio de proyectos, de programas de vida, de sistemas de vida a menudo teóricos, de planes de reformas políticas o sociales.

El adolescente descubre el amor como la proyección de todo un ideal en un ser real, de ahí las decepciones tan repentinas como los flechazos; socialmente tienen inicialmente una fase de replegamiento, en donde parece asocial; siente desprecio hacia la sociedad real que él condena. Su sociabilidad se afirma a través de la vida de los jóvenes entre ellos, que son esencialmente sociedades de discusión.

La verdadera adaptación a la sociedad habrá de hacerse cuando de reformador pasará a realizador.

La afectividad es siempre la que constituye el resorte de las acciones, pero no es nada sin la inteligencia, que le procura los medios y le ilumina los objetivos. La tendencia más profunda de toda actividad humana es la marcha hacia el equilibrio y la razón reúne en ella inteligencia y afectividad.

Durante la adolescencia se desarrolla el periodo de las operaciones formales en el que la culminación de cada uno de los periodos principales es la equilibración de algún tipo de comportamiento. En el primero se trata de la equilibración de las acciones externas

sensoriales y motoras. En el segundo y tercer periodo, es la equilibración de operaciones internas simbólico-representacionales.

En el tercer periodo se trata de operaciones de segundo grado cuyo contenido son las mismas operaciones de primer grado ya mencionadas. Al operar con éstas no como realidades sino como elementos para la libre manipulación conceptual, el pensamiento representacional toma una nueva orientación: se ha convertido en hipotético-deductivo.

Las estructuras que sirven a esta nueva orientación son redes y grupos. El resultado de esta nueva orientación y estructura es el dominio de una amplia variedad de problemas que se hallan más allá del sujeto.<sup>82</sup>

Para finalizar este apartado referente a Jean Piaget, me parece importante reconocer sus aportaciones a la educación las cuales menciona Judith Meece<sup>83</sup>:

Interés prioritario en los procesos cognoscitivos: Criticó los métodos que priorizan la transmisión y memorización de información ya conocida, pues afirmaba que desalientan al alumno para que no aprenda a pensar por sí mismo, ni a confiar en sus procesos de pensamiento. En la perspectiva de Piaget, aprender a aprender debería ser la meta de la educación, de modo que los niños se conviertan en pensadores creativos, inventivos e independientes. La educación debería formar, no moldear su mente (Piaget, 1969, pp 69-70)

Interés prioritario en la exploración:

A través de sus experimentos, Piaget concluye que el conocimiento se construye a partir de las actividades físicas y mentales del niño, que el conocimiento no es una copia de la realidad. Conocer un objeto o un hecho no es simplemente hacer una copia mental de él. Conocer un objeto es utilizarlo, modificarlo, transformarlo, entender el proceso de la transformación y en consecuencia comprender la forma en que se construye.

El conocimiento obtenido de la experiencia física debe ser utilizado, transformado y comparado con las estructuras existentes de conocimientos.

---

<sup>82</sup> Flavell, John. Op.cit. Pág. 286

<sup>83</sup> Meece L. Judith. *Desarrollo del niño y del Adolescente. Compendio para educadores*. Págs. 124- 125

Interés prioritario en las actividades apropiadas para el desarrollo.

Otra aportación importante se refiere a la necesidad de adecuar las actividades de aprendizaje al nivel de desarrollo de conceptual del niño, no demasiado fáciles o difíciles. En el modelo Piagetiano, el aprendizaje se facilita cuando las actividades están relacionadas con lo que el niño ya conoce, pero superan su nivel actual de comprensión para provocar un conflicto cognoscitivo. El aprendizaje se realiza a través del proceso del conflicto cognoscitivo, de la reflexión y de la reorganización conceptual.

Interés prioritario en la interacción social

Piaget señaló Ninguna actividad intelectual puede llevarse a cabo mediante acciones experimentales e investigaciones espontáneas sin la colaboración voluntaria entre individuos, esto es, entre los estudiantes. La interacción entre adolescentes es una fuente natural de conflicto cognoscitivo. A través de ella aclaran sus ideas, conocen otras opiniones y concilian sus ideas con las ajenas.

La función del aprendizaje

Para Piaget la estimulación externa del pensamiento sólo dará resultado si hace que el niño inicie los procesos de asimilación y acomodación. Son sus esfuerzos personales lo que lo impulsan a un nuevo nivel de actividad cognoscitiva; por lo que el profesor debe investigar el nivel actual de comprensión de sus alumnos y establecer las experiencias que necesitan para avanzar al siguiente nivel. Para Piaget el aprendizaje está subordinado al desarrollo.

Aplicaciones didácticas de la Teoría Piagetiana<sup>84</sup>

Judith Meece hace describe una aplicación my concreta de la teoría piagetiana, que se concreta en las Normas de la National Association for the Education of Young children,

---

<sup>84</sup> Meece L. Judith. Op. cit. Pág. 126

(Asociación Nacional para la Educación de Niños Pequeños) para niños de 4 y 5 años de edad en Matemáticas y ciencias que me parece valioso incluir.

- ✓ El profesor prepara el ambiente para que los niños aprendan explorando activamente e interactuando con adultos, otros niños y con materiales
- ✓ Los niños deben estar física y mentalmente activos, resolviendo problemas y experimentado mediante la técnica de autodirección
- ✓ El profesor acepta que a menudo hay otras respuestas correctas, se centra en cómo los niños argumentan sus respuestas
- ✓ A los niños se les dan actividades de aprendizaje concreto con materiales y contenidos relacionados con su vida
- ✓ Los niños escogen sus propias actividades entre varias áreas de aprendizaje: juego teatral, bloques, ciencia, juegos y problemas matemáticos, arte y música.

### **Lev Semiónovich Vigotsky**

Dentro de la perspectiva constructivista otro autor relevante es **Lev Semiónovich Vigotsky** que fue un psicólogo ruso de origen judío, uno de los más destacados teóricos de la psicología del desarrollo, fundador de la psicología histórico-cultural y claro precursor de la neuropsicología soviética. Su obra fue prohibida en la Unión Soviética porque contenía referencias a psicólogos occidentales, de ahí que los investigadores tuvieron acceso a ésta la década de 1960, 30 años después de su muerte.

En los conceptos planteados por Vigotsky, se consideran los siguientes:

El problema de la relación lenguaje-pensamiento fue afrontado por primera vez de modo sistemático por L. S: Vigotsky en su libro Pensamiento y Lenguaje en abierta polémica con la tendencia behaviourista desarrollada sobre todo en Estados Unidos a partir de los años treinta.

Su gran mérito fue haber tratado de describir algunos procesos mentales sacando a la luz los mecanismos implicados en ellos y negándose a considerar la mente como una caja negra.

Aprendizaje y desarrollo no entran en contacto por primera vez en la edad escolar, sino que están ligados entre sí desde los primeros días de vida del niño. Por ello según Vigotsky se debe comprender la relación entre aprendizaje y desarrollo en general y después las características específicas de esta interrelación en la edad escolar.<sup>85</sup>

Para definir esta relación Vigotsky establece dos niveles de desarrollo, el primero denominado *nivel efectivo de desarrollo* que se refiere al nivel de desarrollo de las funciones psicointelectivas del niño, que se ha conseguido como resultado de un proceso específico de desarrollo ya realizado, lo cual puede referirse también a la edad mental.

El nivel de desarrollo psicointelectivo del niño se refleja por las pruebas que el niño supera por sí solo sin ayuda de los demás y sin preguntas guía o demostraciones.

La diferencia entre el nivel de las tareas realizables con la ayuda de los adultos y el nivel de las tareas que pueden desarrollarse como una actividad independiente, define el área de desarrollo potencial del niño.

Con ayuda de este método se pueden medir el proceso de desarrollo en el momento presente, los procesos de maduración que ya se han producido y los procesos que se están madurándose y desarrollándose.

Lo que el niño puede hacer con ayuda de los adultos, lo podrá hacer mañana por sí solo. El área de desarrollo potencial permite determinar los futuros pasos del niño y la dinámica de su desarrollo y examinar lo que ha producido y producirá en el proceso de maduración. El estado de desarrollo mental del niño sólo puede ser determinado refiriéndose por lo menos a dos niveles: el nivel de desarrollo efectivo y el área de desarrollo potencial. Esta teoría pone en tela de juicio las teorías sobre la relación entre procesos de aprendizaje y desarrollo en el niño, en especial altera la tradicional concepción de la orientación pedagógica deseable, una vez diagnosticado el desarrollo.

---

<sup>85</sup> Vigotsky, L.S. Aprendizaje y desarrollo intelectual en la edad escolar. En Psicología y Pedagogía. Pp 23-39.

Una enseñanza orientada hacia una etapa de desarrollo ya realizado es ineficaz, la única buena enseñanza es la que se adelanta al desarrollo.

Después de numerosas investigaciones Vigotsky descubre que el desarrollo de las funciones psicointelectivas superiores del niño, es un proceso único que tiene la siguiente ley fundamental: Todas las funciones psicointelectivas superiores aparecen dos veces en el proceso de desarrollo del niño, la primera vez en las actividades colectivas, en las funciones sociales. O sea como funciones interpsíquicas; la segunda en actividades individuales como propiedades internas del pensamiento del niño o sea como funciones intrapsíquicas.

Para Vigotsky, el desarrollo del lenguaje sirve como paradigma de lo antes descrito, el cual se origina como un medio de comunicación entre el niño y el adulto y sólo después se convierte en un lenguaje interno que se transforma en función mental que le proporciona los medios fundamentales para el pensamiento del niño. Como el lenguaje interno y el pensamiento nacen de las interrelaciones entre el niño y las personas que le rodean, así también estas interrelaciones son el origen de los procesos de la voluntad del niño.

Por ello, el rasgo esencial del aprendizaje es que engendra el área de desarrollo potencial, es decir que hace nacer, estimula y activa una serie de procesos internos de desarrollo dentro del marco de las relaciones con otros que a continuación son absorbidas por el curso interno de desarrollo y se convierten en adquisiciones internas del niño.

El proceso de desarrollo no coincide con el de aprendizaje, el proceso de desarrollo sigue al de aprendizaje que crea el área de desarrollo potencial. Aprendizaje y desarrollo nunca se producen de manera simétrica o paralela; sin embargo, según Vigotsky, existe una dependencia recíproca entre desarrollo y aprendizaje que es compleja y dinámica y que no puede sólo explicarse con juicios apriorísticos.

El proceso de interiorización

Es de especial importancia, para entender el desarrollo de las funciones psicológicas superiores, el fenómeno psíquico de «internalización» del sujeto, cuyo proceso de autoformación se constituye a partir de la apropiación gradual y progresiva de una gran

diversidad de operaciones de carácter socio–psicológico, conformado a partir de las interrelaciones sociales y en general de mediación cultural. En esta dinámica de operaciones, la cultura se va apropiando del mismo sujeto.

Este permanente proceso de internalización cultural, científica, tecnológica, valorativa, etc., revoluciona y reorganiza continuamente la actividad psicológica de los sujetos sociales; la internalización que se manifiesta en un progresivo control, regulación y dominio de sí mismo, conducta que se evidencia en el ámbito sociocultural.

Este origen social y cultural de la conducta individual y colectiva del sujeto es sólo un ejemplo de la importancia que el fenómeno de internalización de normas, valores, etc., representa para la preservación, desarrollo y evolución de la sociedad y al cual Vigotsky define como la «*ley de la doble formación*» o «*ley genética general del desarrollo cultural*».

Esta ley consiste en que «...en el desarrollo cultural del niño, toda función aparece dos veces: a nivel social, y más tarde, a nivel individual. Primero (entre) personas (*interpsicológica*) y, después, en el (interior) del niño (*intrapsicológica*). Esto puede aplicarse igualmente a la atención voluntaria, a la memoria lógica y a la formación de conceptos. Todas las funciones psicológicas se originan como relaciones entre seres humanos».

En este proceso de internalización, no hay que olvidar el papel fundamental que desempeñan los «*instrumentos de mediación*», que son creados y proporcionados por el medio sociocultural. El más importante de ellos, desde la perspectiva de su teoría, es el lenguaje (oral, escrito y el pensamiento).

Por *internalización* se entiende al proceso que implica la transformación de fenómenos sociales en fenómenos psicológicos, a través del uso de herramientas y signos. Esta serie de transformaciones psíquicas se sintetizan de la siguiente forma:

- Una operación que inicialmente representa una actividad externa, se construye y comienza a suceder interiormente;
- Un proceso interpersonal queda transformado en otro de carácter *intrapersonal*;

- La transformación de un proceso interpersonal en un proceso *intrapersonal*, es el resultado de una prolongada serie de sucesos evolutivos.

Vigotsky consideraba que la internalización hace referencia a un proceso de autoconstrucción y reconstrucción psíquica, a una serie de transformaciones progresivas internas, originadas en operaciones o actividades de orden externo, mediadas por signos y herramientas socialmente construidas.

El desarrollo de este fenómeno de internalización se presenta en una primera etapa cuando el sujeto, a partir de su nacimiento, interactúa con sus congéneres en un medio familiar y escolar sociocultural específico.

La originalidad de este planteamiento, fundamentado en una concepción integral del individuo y de las complejas relaciones sociales, supera los esquemas parciales presentados por el conductismo y la Gestalt, al formular la existencia de una vinculación inherente entre el plano inter psicológico (social) y el plano intrapsicológico (individual), su relación con los procesos de interiorización y el dominio de los instrumentos de mediación.

Esta doble relación hace énfasis en la importancia del medio sociocultural y de los instrumentos de mediación para la autoformación y evolución de los procesos psicológicos superiores (el pensamiento, la capacidad de análisis–síntesis, la argumentación, la reflexión o la abstracción, entre otros).

La transformación de un proceso interpersonal en un proceso intrapersonal es el resultado de una larga serie de sucesos evolutivos y de apropiación de la cultura que, paulatinamente, van orientando la conducta individual y comunitaria que se manifiesta en acciones en el medio sociocultural circundante.

Este proceso es representativo de la proyección teórica dialéctica vigotskiana. En tanto que es dialéctica, se inicia en la sociedad y retorna a ella, pero en un nivel superior. Al respecto, Vigotsky afirma: «...la internalización de las actividades socialmente originadas e históricamente desarrolladas es el rasgo distintivo de la psicología humana. La base del salto de la psicología animal a la humana.»

De este análisis es posible inferir que el fenómeno de internalización es un proceso totalmente distinto a la reproducción o copia psíquica de la realidad externa, y que, según Leóntiev (discípulo y amigo cercano de Vigotsky), «los procesos de internalización no consisten en la transferencia de una actividad externa a un plano interno preexistente, sino que son procesos mediante los cuales este plano se transforma.»

En síntesis, en el marco de la teoría vigotskiana los procesos de interiorización son creadores de la personalidad, de la conciencia individual y social. Son procesos fundamentales para el desarrollo de los procesos psicológicos superiores en el que participan los instrumentos de mediación, especialmente el lenguaje.

La internalización es el precursor de nuevas funciones inter psicológicas. Es la génesis de la «zona de desarrollo próximo».

Por lo tanto, no es una simple copia o reflejo interno de la realidad externa, no es un mecanismo de recepción de experiencias del sujeto en su relación con la naturaleza y la sociedad, no es una transformación mecánica de *algo* externo en interno.

El proceso psíquico de internalización implica que una experiencia social (el lenguaje social cotidiano del niño a nivel preescolar o escolarizado) paulatinamente se va transformando en lenguaje de usos intelectuales (el socio-lenguaje cotidiano del niño se va transformando en pensamientos), y tiene como etapa intermedia el *lenguaje egocéntrico*. En la medida de este perfeccionamiento, el sujeto va desarrollando su autonomía o independencia con los objetos reales, concretos, que comienzan a manifestarse mentalmente en su aspecto abstracto.

En esta última fase de la internalización, en el ejemplo del lenguaje y del pensamiento, el niño tiene la posibilidad de hacer generalizaciones de una palabra o concepto y, cuando lo logra, el lenguaje se ha sido interiorizado debido a que ahora su función ha sido modificada.

### **Los procesos psicológicos elementales (PPE) y los superiores (PPS)**

Los PPE son comunes al hombre y a otros animales superiores. Podemos citar entre los ejemplos de PPE a la memoria y la atención. En cambio, los procesos psicológicos superiores (PPS), que se caracterizan por ser específicamente humanos, se desarrollan en

los niños a partir de la incorporación de la cultura. Desde este punto de vista, las interacciones sociales y las formas de mediación semiótica son la unidad de análisis de base sobre la cual se explican los procesos de subjetivación individual. Consecuentemente, diferentes experiencias culturales pueden producir diversos procesos de desarrollo.

Los PPS a su vez se subdividirán en rudimentarios y avanzados. Mientras que los primeros se desarrollan simplemente por el hecho de que participan en una cultura, especialmente a través de la lengua oral, los segundos requieren de la instrucción, lo cual supone un marco institucional particular: la escuela. La lengua escrita y los conceptos científicos son ejemplos de PPS avanzados.

### **La zona de desarrollo próximo (ZDP) y el andamiaje**

La zona de desarrollo próximo (ZDP) se refiere al espacio, brecha o diferencia entre las habilidades que ya posee el/la niño/a y lo que puede llegar a aprender a través de la guía o apoyo que le puede proporcionar un adulto o un par más competente.

El concepto de la ZDP se basa en la relación entre habilidades actuales del niño y su potencial. Un primer nivel, el desempeño actual del niño, consiste en trabajar y resolver tareas o problemas sin la ayuda de otro, con el nombre de nivel de desarrollo real. Es este nivel basal lo que comúnmente se evalúa en las escuelas. El nivel de desarrollo potencial es el nivel de competencia que un niño puede alcanzar cuando es guiado y apoyado por otra persona. La diferencia o brecha entre esos dos niveles de competencia es lo que se llama ZDP.

La idea de que un adulto significativo (o un par, como un compañero de clase) medie entre la tarea y el niño es lo que se llama andamiaje. Este último concepto ha sido bastante desarrollado por Jerome Bruner y ha sido fundamental para la elaboración de su concepto de andamiaje en su modelo instruccional.

### **Pensamiento y lenguaje**

Otra contribución de la obra de Vigotsky puede ser la interrelación entre el desarrollo del lenguaje y el pensamiento. Esta área, examinada en su libro *Pensamiento y lenguaje*,

reconoce la explícita y profunda interconexión entre el lenguaje oral (habla) y el desarrollo de los conceptos mentales. Él dice que pensamiento y palabra están totalmente ligados, y que no es correcto tomarlos como dos elementos totalmente aislados, como lo hacen teóricos y lingüistas que sólo buscan equivalentes exactos entre los dos elementos. Si bien pensamiento y lenguaje tienen raíces genéticas diferentes, en un determinado momento del desarrollo (hacia los dos años) ambas líneas se entrecruzan para conformar una nueva forma de comportamiento: el pensamiento verbal y el lenguaje racional.

La evolución de los procesos de los cuales resulta la formación del concepto, comienzan en la primera infancia, pero las funciones intelectuales que en una combinación específica forman las bases psicológicas del proceso de formación del concepto, maduran, toman forma y se desarrollan solamente en la pubertad.<sup>86</sup>

Para Vigotsky un concepto emerge solamente cuando los rasgos abstraídos son sintetizados nuevamente y la síntesis abstracta resultante se convierte en el instrumento principal del pensamiento. El papel decisivo en este proceso...lo juega la palabra usada deliberadamente para dirigir todos los procesos de la formación del concepto avanzado.

Para el caso del desarrollo del pensamiento en los adolescentes, población del nivel de secundaria, es interesante apuntar lo que menciona Vigotsky: Aún después que los adolescentes han aprendido a producir conceptos, no abandonan las formas más elementales. La adolescencia es un periodo de crisis y transición. Las experiencias con adolescentes descubren una discrepancia entre su actitud para formar conceptos y la habilidad para definirlos.

El adolescente formará y usará un concepto correctamente en una situación concreta, pero le será extremadamente difícil exponerlo en palabras, y su definición verbal será más limitada que la que podría esperarse por la forma en que utilizó el concepto.

La dificultad mayor es la aplicación de un concepto aprendido y formulado en un nivel abstracto a nuevas situaciones concretas. El camino por el cual los adolescentes arriban a la construcción de conceptos es como un movimiento del pensamiento dentro de la pirámide de

---

<sup>86</sup> Vigotsky, L. *Pensamiento y Lenguaje*. Pág. 77

conceptos, alternando constantemente entre dos direcciones, de lo particular a lo general y de lo general a lo particular.

Un concepto se forma a través de una operación intelectual en la cual las funciones mentales elementales participan en una combinación específica. Esta operación está guiada por el uso de palabras como medios para centrar activamente la atención o abstraer ciertos rasgos sintetizándolos y simbolizándolos por medio de un signo.

Los procesos que conducen a la formación del concepto se desarrollan a lo largo de dos líneas principales. La primera es la formación de complejos: el niño une diversos objetos en grupos bajo un apellido común, este proceso pasa a través de varias etapas. La segunda línea de desarrollo en la formación de los conceptos potenciales basada en la elección de determinados atributos comunes. En ambas el uso de la palabra es una parte integral del proceso de desarrollo, que mantiene su función directriz en la formación de los conceptos genuinos, a los que conducen estos procesos.<sup>87</sup>

Aplicaciones didácticas de la Teoría de Vigotsky.

Vigotsky concede más importancia a las interacciones sociales. El conocimiento no se construye de modo individual, sino entre dos personas. El recuerdo, la solución de problemas, la planeación y el pensamiento abstracto tienen un origen social.

Las funciones cognoscitivas elementales se transforman en actividades de orden superior a través de las interacciones con adultos y con compañeros más conocedores. La internalización es un proceso consistente en construir una representación interna (cognoscitiva) de las acciones físicas o de las operaciones mentales que ocurren inicialmente en las interacciones sociales. Los niños internalizan las interacciones sociales y así aprenden a regular su conducta y su pensamiento.

En la teoría de Vigotsky la sociedad moldea la mente del niño transmitiéndole las herramientas idóneas para que funcione en ella. Según Vigotsky, el lenguaje es la

---

<sup>87</sup> Vigotsky, L.S. Op cit. Pp. 98-101

herramienta psicológica que más profundamente influye en el desarrollo cognoscitivo del niño. Tres son las etapas en la utilización del lenguaje:

- ✓ En la primera el niño lo usa principalmente en la comunicación, habla social
- ✓ En la segunda comienza a emplear el habla egocéntrica o privada para regular su pensamiento (Susurra mientras efectúa una tarea)
- ✓ En la tercera etapa, el niño usa el habla interna (pensamiento verbal) para dirigir su pensamiento y sus acciones

Vigotsky designó zona de desarrollo próximo a la diferencia entre lo que el niño puede hacer por sí mismo y lo que puede hacer con ayuda; para las interacciones con los adultos y con los compañeros en la zona de desarrollo proximal sirven para lograr niveles superiores en el funcionamiento mental.

### Diferencias entre Piaget y Vigotsky<sup>88</sup>

<b>Piaget</b>	<b>Vigotsky</b>
Construcción interna del conocimiento prioritariamente individual	Construcción interna del conocimiento, mayor importancia a las interacciones sociales
El desarrollo cognoscitivo limita lo que los niños pueden aprender de las experiencias sociales, no es posible acelerarlo a través de las experiencias sociales	Principales medios de cambio cognoscitivo: Aprendizaje colaborativo y solución de problemas La cultura contribuye de manera decisiva a moldear el desarrollo cognoscitivo
La madurez para el aprendizaje se define por el nivel de competencia y de conocimiento del niño	La instrucción debe centrarse en el nivel potencial de desarrollo, el buen aprendizaje es el que se anticipa al nivel de desarrollo del alumno
El habla egocéntrica de los niños pequeños manifiesta su incapacidad de adoptar la perspectiva de otros	El habla egocéntrica ayuda a los niños a organizar y regular su pensamiento

<sup>88</sup> Meece L. Judith. Op. Cit. Pág. 135

Con las aportaciones de estos teóricos desde cada una de sus visiones, podemos decir que el conocimiento no es una copia fiel de la realidad sino una construcción del ser humano. El ser humano realiza esta construcción con los esquemas que ya posee, que se derivan de sus experiencias y conocimientos previos, así como de su entorno.

El aprendizaje es un acto personal que ocurre en la psique del individuo.

Para que se logre el aprendizaje será necesario partir de los esquemas previos del individuo, de su historia personal o de los conocimientos habilidades o actitudes que haya desarrollado previamente, el ser humano que aprende no es una tabla rasa que parte de cero para poder aprender, sino que es un sujeto conformado por diversos saberes que le permitirán seguir apropiándose de otros saberes a lo largo de su vida.

El aprendizaje depende también de un entorno histórico, social y cultural, que permite establecer un andamiaje de elementos que permitirán plantearse la potencialidad que puede desarrollar un individuo y llegar a una zona de desarrollo próximo.

La concepción constructivista del aprendizaje escolar se sustenta en la idea de que la finalidad de la educación que se imparte en las instituciones educativas es promover procesos de crecimiento personal del alumno en el marco de la cultura del grupo al que pertenece<sup>89</sup>.

Se entiende que no puede hablarse de un concepto unívoco de constructivismo, actualmente existen dos posturas básicas:

El constructivismo biológico que enfatiza la interpretación y regulación del conocimiento por parte del que aprende. Desde esta postura es importante en el proceso de aprendizaje:

---

<sup>89</sup> Díaz Barriga, Arceo, Frida, Hernández Rojas, Gerardo. *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo*, Pág. 15

- Considerar las elaboraciones internas del alumno, como inferir, imaginar, recordar, construir analogías
- El alumno es el centro del proceso de enseñanza – aprendizaje
- Los aprendices construyen sus aprendizajes, el error es importante
- Se promueven actividades relacionadas con las experiencias previas de los alumnos

El constructivismo social, que examina el impacto de la interacción social y de las instituciones sociales en el desarrollo.

- Estudia básicamente la relación entre el lenguaje descriptivo y el mundo que proyecta representar
- Esta postura incluye el énfasis en el mediador que promueve el desarrollo.

Desde el punto de vista de Carretero<sup>90</sup> el constructivismo es la idea de que el individuo no es un mero producto del ambiente, ni el resultado de las disposiciones internas, sino una construcción propia que se va produciendo día a día como resultado de la interacción de esos factores. En consecuencia, según la posición constructivista el aprendizaje no es una copia fiel de la realidad, sino una construcción del ser humano. Esta construcción se realiza fundamentalmente con los esquemas que ya posee.<sup>91</sup>

Por ello, las estrategias de enseñanza deberán tener como centro al alumno y no a al contenido o al docente.

Podríamos resumir los principios de aprendizaje constructivista como sigue:

- El aprendizaje es un proceso constructivo interno, autoestructurante
- El grado de aprendizaje depende del nivel de desarrollo cognitivo
- El punto de partida de todo aprendizaje son los conocimientos previos
- El aprendizaje es un proceso de (re)construcción de saberes culturales

---

<sup>90</sup> Carretero, Mario. *Constructivismo y educación*. Pág. 24

<sup>91</sup> Esquema es una representación de una situación concreta o de un concepto que permite manejar ambos internamente y enfrentarse a situaciones iguales o parecidas en la realidad. *Ibíd.*, Pág. 25

- El aprendizaje se facilita gracias a la mediación y a la interacción con los otros
- EL aprendizaje significa un proceso de reorganización interna de esquemas
- El aprendizaje se produce cuando entra en conflicto lo que el alumno ya sabe con lo que debería saber <sup>92</sup>

### **3.2 El papel del docente en el enfoque constructivista**

En un enfoque constructivista, el profesor debe permitir que el alumno encuentre y haga sus propias conexiones para generar un significado internalizado, debe preguntar, guiar, conducir, interactuar, no enseñar. El estudiante aprende y el maestro facilita el aprendizaje.

Desde esta perspectiva se requiere también una manera diferente para formar docentes con este perfil. Los procesos de formación docente deben entenderse desde otra óptica para que puedan ofrecer una respuesta adecuada a los requerimientos de los nuevos enfoques curriculares.

#### Contenidos Formativos en un enfoque constructivista

En el Plan de estudios de secundaria 1993, fundamentado en necesidades básicas de aprendizaje, se plantean competencias cognoscitivas básicas, las cuales se definen como objetivos de aprendizaje.

Estas competencias son:

Aprender a pensar, o bien desarrollar habilidades de pensamiento; implica que se requieren conocimientos, pero sobre todo se requiere la habilidad para aplicar esos conocimientos con eficacia, con capacidad de adaptación aprender rápidamente nuevas técnicas, elegir acertadamente, indagar y razonar, discriminar, discurrir argumentos, etc. Tres áreas son susceptibles de enseñanza: la solución de problemas, la creatividad y la metacognición <sup>93</sup>

---

<sup>92</sup> Díaz Barriga, Op. cit. Pág. 17

<sup>93</sup> Torres, Rosa María. Op. cit. Pág. 72

Aprender a aprender se refiere a reflexionar sobre el propio aprendizaje, tomar conciencia sobre los estilos individuales para aprender, identificar las dificultades y los puntos de apoyo que permiten avanzar, todo esto forma parte del aprender y de la posibilidad de mejorar el propio aprendizaje. Este conlleva un aprendizaje profundo que permite establecer interrelaciones y trascendencia.

Enseñar a aprender implica una revisión de la enseñanza, el aprendizaje y la evaluación que bajo este enfoque no podría enfocarse a elementos memorísticos o a cumplir tareas de manera irreflexiva.

Aprender a estudiar, implica el desarrollar habilidades para aprender cada una de las asignaturas, sin embargo los profesores asumen que los alumnos pueden por sí mismos desarrollar estas habilidades. Las habilidades básicas de estudio pueden entenderse como una parte fundamental de la enseñanza de todas las asignaturas que fundamentalmente implicará la reflexión acerca del aprendizaje, la lectura, el tomado de notas, la escritura y el repaso.

Una habilidad fundamental en el desarrollo del currículo es Aprender a enseñar. Enseñar es una de las mejores maneras de aprender pues obliga a organizar y sistematizar las propias ideas; esta habilidad no es exclusiva del profesorado, pues puede ejercerse en otros ámbitos.

Desde la perspectiva de la pedagoga Rosa María Torres, en el libro “Qué y cómo aprender”<sup>94</sup>, las reformas educativas recientes han dado poca atención a los docentes, aun cuando cualquier reforma educativa no puede ser una realidad en el aula si antes no está convencido el profesor de la necesidad del cambio.

En la década de los 90, el profesor era un técnico de la educación en el sentido de que su trabajo se centraba en la ejecución del Plan y programas de estudio, con la inseparable ayuda del libro de texto.

---

<sup>94</sup> Ibídem. Pág. 76

El modelo curricular de 1993 para la enseñanza secundaria, constituye un currículo semiabierto en la medida que plantea contenidos y enfoques y da al profesor la posibilidad de adaptarlo a la realidad de sus alumnos, el papel del docente se orienta a cumplir con lo siguiente:

- El profesor requiere ponerse al tanto de la renovación de las disciplinas básicas y las nuevas
- La pedagogía que utilice deberá estar basada en la interdisciplinariedad
- Deberá seguir la información que se transmite a través de los medios masivos de comunicación
- Prepararse para realizar una selección y una utilización crítica de la información
- Deberá iniciarse en la educación permanente y en la comprensión de los grandes problemas del mundo
- Colaborar con los padres de familia y con la comunidad

Por tanto, se generan también necesidades básicas de aprendizaje de los docentes, que deberán abordarse en el currículo de formación tanto inicial como permanente, a saber:

- El docente deberá desarrollar un proceso permanente de reflexión y problematización sobre la propia práctica en el aula y la escuela, analizándola y confrontándola colectivamente con otros colegas y romper con el aislamiento
- La reflexión colectiva sobre la práctica se convierte en el proceso fundamental de formación del docente, más que las opciones formales para su formación, capacitación o actualización.
- La reflexión sobre el desempeño de su papel y sobre su propio proceso de aprendizaje deberá ser constante
- Es deseable llevar un registro anecdótico de la práctica docente
- Se requiere que la formación docente se enfoque al desarrollo de habilidades cognoscitivas, pero fundamentalmente a aspectos actitudinales y afectivos con respecto a los alumnos, a la enseñanza y a la educación. Es importante hacer notar que estudios

muestran que la actitud del maestro es determinante sobre el aprendizaje de los alumnos más que su preparación así como las expectativas con respecto a sus alumnos

- El profesor requiere manejar elementos para entender la cultura popular y los diferentes sectores sociales que no le impidan hacer distinciones en su trato y sus expectativas respecto a sus alumnos.
- Será necesario que establezca estrategias para acercarse a instituciones que producen conocimiento científico actualizado
- Requiere habilidad para recrear y construir el currículo y estar preparado para identificar la variedad de opciones pedagógicas y de contenido para optar por la más adecuada en cada circunstancia y con cada grupo de alumnos, así como saber seleccionar información, comprender y manejar la cultura popular y la problemática social <sup>95</sup>

### **3.3 La Formación, la Capacitación y la Actualización de Docentes en Educación Básica**

Evidentemente en el caso de la educación secundaria en el Distrito Federal, y estoy segura que en muchos otros niveles, el perfil docente descrito anteriormente es todavía un propósito y no una realidad. La formación de los docentes en servicio se vuelve un asunto prioritario que debe atenderse de manera seria y sistemática y que tiene un importante peso específico en las políticas educativas actuales desde el nivel básico hasta el nivel superior.

En el ámbito de la formación permanente dirigida a la población docente (la formación permanente psicopedagógica), los términos más utilizados son educación permanente, formación permanente, formación continua, formación continua profesional, formación en ejercicio, formación técnico-profesional, perfeccionamiento del profesorado, reciclaje y, en momentos de cambios profundos en los sistemas educativos, algunos países utilizan el término reconversión.

Se han producido diversos intentos unificadores, entre los cuales destaca el que realizó la UNESCO en el año 1979 procurando establecer las equivalencias, analogías y

---

<sup>95</sup> *Ibidem*, Págs. 100-101

diferenciaciones semánticas entre todos aquellos términos dentro del contexto de las lenguas inglesas, francesa y española.

Según la UNESCO, el perfeccionamiento del profesorado es un proceso educativo dirigido a la revisión y la renovación de conocimientos, actitudes y habilidades previamente adquiridas, que está determinado por la necesidad de actualizar los conocimientos como consecuencia de los cambios y avances de la tecnología y las ciencias.

El término perfeccionamiento puede considerarse como sinónimo de la formación permanente del profesorado, aunque es preferible usar este último concepto ya que abarca implícitamente el de perfeccionamiento y lo supera.

La formación permanente o continua cubre pues la formación postescolar derivada de la ocupación profesional, que considera que formación implica la adquisición de conocimientos, actitudes, habilidades y conductas íntimamente asociados al campo profesional. Cuando se aplica al perfeccionamiento técnico-profesional se prefiere denominarla formación permanente ya que este concepto nos sugiere más un perfeccionamiento que no una adquisición de base.

Es necesario considerar la formación permanente del profesorado como un subsistema específico, dirigido al perfeccionamiento del profesorado en su tarea docente, para que asuma un mejoramiento profesional y humano que le permita adecuarse a los cambios científicos y sociales de su entorno. La formación permanente del profesorado de cualquier nivel educativo supondrá entonces la actualización científica, psicopedagógica y cultural, complementaria y, a la vez, profundizadora de la formación inicial, con la finalidad de perfeccionar su actividad profesional.

Es importante destacar que la actualización desde esta perspectiva constituye un elemento más del proceso de formación del docente en ejercicio y no una acción aislada importante en sí misma.

Otro concepto acuñado más recientemente es el *desarrollo profesional del maestro*, entendido como un proceso formativo que pasa por una serie de etapas (no necesariamente lineales que requieren mayor información, planeación y perspectiva para que repercutan en realidad en una mejor práctica docente) en la adquisición de conocimientos y en el desarrollo de competencias referidas, por una parte, a las aptitudes necesarias para desempeñar la actividad docente y, por otra, a incrementar los niveles de autonomía y responsabilidad que favorezcan en el maestro la reflexión sobre su práctica y mejorarla, analizar críticamente los problemas que enfrenta en su labor cotidiana y buscar alternativas para solucionarlos, así como comprender cada vez mejor la importancia social de su intervención y las decisiones que toma en el ejercicio de su práctica educativa.<sup>96</sup>

En el ámbito de Latinoamérica, en el entonces llamado Centro de Investigaciones y Servicios Educativos (CISE) y ahora denominado Instituto de Investigación sobre la Universidad y la Educación (IISUE) de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), Edith Chehaybar y otros estudiosos de este mismo objeto llamado formación docente, en una investigación denominada *La formación docente. Perspectivas teóricas y metodológicas*, reconocen a la formación docente como un proceso que debe darse desde el contexto social, cultural, político, económico, ideológico e histórico en donde tiene lugar la práctica docente, para propiciar que los profesores modifiquen, ajusten y reconsideren su práctica, la cual los llevará a reconocerse como sujetos comprometidos críticamente en la transformación social.

*Este proceso implica que el profesor se asuma como un agente reflexivo, crítico, y transformador en y desde su práctica; con esta base y utilizando el método de la investigación-acción, el profesor incidirá en el contexto y en las situaciones educativas que se le presenten. Su participación activa, la reflexión común de la práctica para plantear soluciones, así como la teoría basada en la práctica, son elementos que apoyarán la corriente crítica hacia la transformación social.*<sup>97</sup>

---

<sup>96</sup> SEP: Hacia una propuesta integral de formación docente. Documento base. Consultado en [www.formaciondocente.sep.gob.mx](http://www.formaciondocente.sep.gob.mx) el 2de noviembre de 2003.

<sup>97</sup> Chehaybar y Kuri, Edith. *La formación docente. Perspectivas teóricas y metodológicas*. Pág.212

Desde el punto de vista de Edith Chehaybar y otros autores del CISE (Ahora IISUE de la UNAM), la formación docente tiene tres posturas básicas La tradicional, la tecnológica y la crítica

La formación tradicional se fundamenta en la creencia de que el conocimiento puede ser transmitido, por lo tanto el docente debe ser un especialista en la disciplina que enseña. La formación docente se obtiene trabajando con otro maestro. La calidad de la enseñanza se entiende en esta formación cuando se otorga una gran cantidad de información.

La docencia se convierte en una actividad mecánica que no se reflexiona y que a la larga limita el interés de los docentes hacia su profesión.

La formación docente con enfoque tecnológico se desarrolla en México hacia los años setenta y se caracteriza por seguir el método científico, o experimental, desglosando el proceso docente en sus mínimas manifestaciones o rasgos, de tal modo que la formación docente consistirá en desarrollar en los docentes las destrezas para desarrollar el dominio de esos rasgos.

A los rasgos detectados como inherentes a la actividad de enseñar se les denominó competencias<sup>98</sup>. Surgen así los modelos de formación de docentes basados en competencias. Se introduce también la sistematización de la enseñanza al establecer las competencias docentes en términos de conductas observables que traducidas a objetivos serían los criterios para enseñar las destrezas docentes. El profesor se convierte en un técnico cuyos instrumentos son los objetivos que orientan su acción docente.

### **3.4 La postura crítica en la formación docente del profesorado**

La formación crítica es la tercera corriente de formación docente la cual considera a los profesores como productores y productos de la ideología y comprometidos en comprender sus procesos de aprendizaje y los de sus alumnos. La docencia desde esta perspectiva, es

---

<sup>98</sup>. Ibídem Pág.31

una actividad que se construye y se conforma por las interpretaciones de los que participan en el proceso, el profesor es reconocido con capacidad de autorreflexión lo cual le permite partir de su práctica y llegar a construir una teoría que les permita la transformación de su acción docente. La autorreflexión considera el contexto sociocultural en el que se desarrolla la acción educativa.

El profesor debe transformarse en un investigador y sustentar sus procesos en un diálogo democrático. La experiencia docente se analiza, se valora y se pone en práctica de nuevo. La práctica docente será una construcción colectiva que incluye los intereses, saberes de los profesores y de la institución con el propósito de transformar el quehacer docente, la escuela donde se desempeña y la sociedad a la que se dirige. Su intención es emancipadora y liberadora de las acciones educativas que consideran ideas falsas que limitan el desarrollo social de los alumnos y de la educación misma.<sup>99</sup>

## Gilles Ferry

En este enfoque crítico encontramos la posición de Gilles Ferry, pedagogo francés, fundador de la licenciatura de Ciencias de la Educación en Francia, quien concibe la formación como la dinámica del desarrollo personal.

Para Ferry una formación no se recibe, **nadie puede formar a otro, no se puede hablar de un formador y un formado, es el individuo el que se forma, es él quien encuentra su forma, el sujeto se forma solo y por sus propios medios, el individuo se forma sólo por mediación y las mediaciones son variadas y diversas.** Los formadores son mediadores humanos, así como otros elementos como las lecturas, las circunstancias, el desarrollo de la vida y la relación con los otros.

**La formación sólo puede ser cuando se puede tener un tiempo y un espacio de trabajo sobre sí mismo.** Reflexionar es al mismo tiempo reflejar y tratar de comprender.<sup>100</sup>

---

<sup>99</sup> *Ibidem.* Pág. 33

<sup>100</sup> Ferry, Gilles. *Pedagogía de la formación.* Pág.56

Desde la perspectiva de Ferry, la formación permanente puede concebirse como complemento de la formación inicial, sin embargo, **ningún programa puede ser realmente validado sin la activa participación de los destinatarios.**

La formación es ayudar a través de mediaciones a que el otro se desarrolle trabajando sobre sí mismo. Para lograrlo se requiere de situaciones con condiciones peculiares de lugar tiempo y de relación con la realidad.

### **Paulo Freire**

En Latinoamérica, específicamente en Brasil, aunque sus escritos no se destinan de manera específica a la formación docente, su pensamiento pedagógico y sobre todo su propuesta educativa para la alfabetización de los adultos en su país propició una verdadera revolución educativa e ideológica. Por ello me parece conveniente considerar el pensamiento de Paulo Freire como un autor que vivió en una realidad un poco más parecida a la mexicana, con condiciones similares de pobreza y marginación que sin embargo no impidieron el trabajo con las comunidades campesinas y urbanas que se convertirían en una nueva generación de ciudadanos brasileños más conscientes de su realidad histórica y por tanto, potencialmente transformadores de ésta.

Por ello recupero en este marco teórico referencial algunas de sus ideas para desde éstas analizar más adelante las vivencias de mi desempeño profesional.

En su libro *La educación como práctica de la libertad*, Freire propone en el contexto de lo que él llama una sociedad en transición (en 1965), una serie de planteamientos filosóficos a partir de los cuales enunciará sus postulados pedagógicos; considera que el hombre es un ser de relaciones y no sólo de contacto, no sólo está en el mundo sino con el mundo. De su apertura a la realidad, de donde surge el ser de relaciones que es, resulta esto que llama *estar con el mundo*....En las relaciones que el hombre establece con el mundo existe...el hombre, y solamente él, es capaz de trascender, su trascendencia se basa en la conciencia que tiene de su finitud, del ser inacabado que es y cuya plenitud se halla en la unión con su

Creador, unión que por la propia esencia, jamás será de dominación o de domesticación sino siempre de **liberación**.

La integración en su contexto- que resulta de estar no sólo en él, sino con él, y no de la simple adaptación, acomodamiento o ajuste, comportamiento propio de la esfera de los contactos, síntoma de su deshumanización- implica que tanto la visión de sí mismo como la del mundo no pueden hacerse absolutas y al mismo tiempo hacerlo sentir desamparado o inadaptado. Su integración lo arraiga...la integración se perfecciona en la medida en que la conciencia se torna crítica.... A partir de las relaciones del hombre con su realidad, resultantes de estar con ella y en ella, por los actos de creación, recreación y decisión, éste va dinamizando su mundo. Va dominando la realidad, humanizándola, acrecentándola con algo que el mismo crea...**hace cultura.** .<sup>101</sup>.

Una de las grandes tragedias del hombre moderno es que hoy dominado por la fuerza de los mitos y dirigido por la publicidad organizada...**renuncia cada vez más a su capacidad de decidir**. El hombre simple no capta las tareas propias de su época, le son presentadas por una élite que las interpreta y se las entrega en forma de receta, de prescripción a ser seguida. Y cuando juzga que se salva siguiendo estas prescripciones, se ahoga en el anonimato, índice de la masificación, sin esperanza y sin fe, domesticado y acomodado: ya no es sujeto. Se rebaja a ser pro objeto. Se cosifica.

Por ello surge la necesidad de una permanente actitud crítica, único medio por el cual el hombre realizará su vocación natural de integrarse, **superando la actitud del simple ajuste o acomodamiento, comprendiendo los temas y las tareas de su época.**

La crítica para Freire implica que el hombre comprenda su posición dentro de su contexto. Implica su injerencia, su integración, la representación objetiva de su realidad. De ahí que **la concienciación sea el desarrollo de esta toma de conciencia...La crítica ha de resultar del trabajo pedagógico crítico apoyado en condiciones históricas propicias.**

---

<sup>101</sup> Freire, Paulo. *La educación como práctica de la libertad*. Pág. 28- 58

Para ofrecer a una nación un destino democrático, según Freire, se requiere ayudar al pueblo a insertarse críticamente en el proceso y eso sólo podrá lograrse con **una educación valiente que ofrezca al pueblo la reflexión sobre sí mismo, sobre sus responsabilidades, sobre su papel en la nueva cultura, una educación que facilite la reflexión sobre el propio poder de reflexionar**, que se instrumentará desarrollando ese poder, explicando las potencialidades y propiciando la capacidad de opción de los educandos.

Para Freire el hombre que se encuentra en una etapa de intransitividad, tiene una falta de compromiso con la existencia, su discernimiento se dificulta, confunde los objetivos y los desafíos del exterior y se hace mágico, por no captar la auténtica causalidad. En cambio, en la medida que el hombre amplía su poder de captación y aumenta su poder de diálogo, no sólo con otro hombre sino con su mundo, se transitiva. Sus intereses y preocupaciones se prolongan a otras esferas fuera de su esfera vital.

**La transitividad de la conciencia lo lleva a vencer su falta de compromiso con la existencia**, entonces ***existir es un concepto dinámico que implica un diálogo eterno del hombre con el hombre, del hombre con el mundo, del hombre con su Creador.*** (Negritas mías) Es este diálogo del hombre sobre el mundo y con el mundo sobre sus desafíos y problemas lo que lo hace histórico.

A la transitividad crítica, según Freire sólo se llega con una educación dialogal y activa, orientada hacia la responsabilidad social y política y caracterizada por la profundidad en la interpretación de los problemas, por sustituir interpretaciones mágicas por principios causales.

Una educación que haga del hombre un ser cada vez más consciente de su transitividad críticamente o cada vez más racional.

La democracia y la educación democrática se fundan en la creencia de que deben discutir sus problemas, los problemas de su país, de su mundo, de su trabajo, de la misma democracia.

**La educación es un acto de amor, por tanto un acto de valor** No puede temer el debate, el análisis de la realidad, no puede huir de la discusión creadora... ¿Cómo aprender a discutir y a debatir con una discusión que impone? Dictamos ideas. No cambiamos ideas .**Dictamos clases. No discutimos o debatimos temas. Trabajamos sobre el educando. No trabajamos con él. Le imponemos un orden que él no comparte, al cual sólo se acomoda. No le ofrecemos medios para pensar auténticamente, porque al recibir fórmulas dadas, simplemente las guarda, no las incorpora, porque la incorporación es el resultado de la búsqueda de algo que exige, de quien lo intenta, un esfuerzo de recreación y de estudio, exige reinención.**<sup>102</sup> (Negritas mías)

Paulo Freire coordinó el Proyecto de Educación de Adultos en Brasil mediante el cual propuso dos instituciones básicas de educación cultural popular: **el círculo de cultura** coordinado por el coordinador de debates, a través del diálogo y denominando a los asistentes como participantes del grupo, con contenidos organizados en unidades de aprendizaje y **el centro de cultura**.

En los círculos de cultura se instituyeron debates de grupo en la búsqueda de aclaración de situaciones y de la acción misma, que surge de la clarificación. Los grupos proponían los temas que les gustaba debatir, los cuales se obtenían mediante entrevistas previas con los asistentes, temas como fuga de divisas, evolución política de Brasil, democracia, analfabetismo. Estos asuntos se esquematizaban visualmente y se proponían mediante el diálogo.

Los postulados pedagógicos de la alfabetización que propuso Freire junto con el equipo de la Universidad de Recife fueron los siguientes:

- Una alfabetización directa ligada a la cultura que fuese una introducción a la democratización
- Que no considerase al hombre espectador del proceso, sino como sujeto del mismo.
- Una alfabetización que fuese un acto de creación capaz de desencadenar otros actos creadores

---

<sup>102</sup> Ibídem. Pág. 93

- Una alfabetización que desarrolle en el hombre la impaciencia, la vivacidad, la invención, la reivindicación
- A partir de considerar que lo normal del hombre es trabar relaciones permanentes con el mundo, que surgen de la creación y recreación o del enriquecimiento que él hace del mundo natural
- Esta relación está hecha por el hombre, alfabetizado o no alfabetizado, que solo por ser hombre es capaz de captar los datos de la realidad
- ***No hay ignorancia absoluta ni sabiduría absoluta, nadie ignora todo, nadie sabe todo, la absolutización de la ignorancia es un instrumento del que se sirve la conciencia dominadora para arrastrar a los llamados incultos, los absolutamente ignorantes quienes incapaces de dirigirse, necesitan la orientación y dirección de los que se consideran a sí mismos, cultos y superiores. (Negritas mías)***
- Cuando el hombre capta el problema del fenómeno, capta también sus causas, la captación es más crítica cuando es más profunda la aprehensión de la causalidad auténtica, y más lejos esté del pensamiento mágico
- La conciencia crítica es la representación de las cosas y de los hechos como se dan en la existencia empírica, en sus correlaciones causales y circunstanciales. La conciencia ingenua se cree superior a los hechos dominándolos desde afuera y por eso se juzga libre para entenderlos como mejor le agrada.
- A toda comprensión le corresponde una acción.
- La educación que se propone es entonces una que fuese capaz de colaborar con el pueblo en la organización reflexiva de su pensamiento y de superar la captación mágica o ingenua de su realidad para que adquiriese una captación crítica
- Para ayudar al analfabeto a comprometerse con su realidad era necesario un método activo, dialógico, crítico y de espíritu crítico
- ***El diálogo entendido como A más B en una relación horizontal que se nutre del amor, de la humildad, de la esperanza, de la fe, de la confianza. Por eso sólo el diálogo comunica., y cuando los polos del diálogo se ligan con amor, esperanza y fe el uno al otro, se hacen críticos en la búsqueda de algo, se crea una relación de simpatía entre ambos, sólo ahí hay comunicación. (Negritas mías).***

- El diálogo sólo tiene significado cuando se tiene la creencia en el hombre y en sus posibilidades, en la creencia de que ***solamente llego a ser yo mismo, cuando los demás lleguen a ser ellos mismos. (Negritas mías).***

El contenido del programa de alfabetización de Paulo Freire pretendía contribuir a que los participantes superaran su comprensión ingenua de la realidad y desarrollaran la comprensión crítica, a través del análisis de concepto antropológico de cultura, es decir el papel activo del hombre en y con su realidad; la cultura como el resultado de su trabajo, de su esfuerzo creador y recreador. La democratización de la cultura; el aprendizaje de la escritura y la lectura como una llave para introducirse en el mundo de la comunicación escrita, es decir, el hombre en el mundo y con el mundo, como sujeto y no como objeto; el analfabeto descubriría que la cultura es toda creación humana.

La conclusión de los debates gira en torno a la dimensión de la cultura como adquisición sistemática de la experiencia humana, adquisición que se hace en una cultura letrada a través de signos gráficos; de ahí se pasa al debate de la democratización de la cultura con lo que se abren las perspectivas para iniciar la alfabetización. Todo este debate es sumamente crítico y el analfabeto aprende críticamente la necesidad de aprender a leer y a escribir y se prepara para ser el agente de este aprendizaje.

La alfabetización se hace desde adentro hacia afuera, por el propio analfabeto y con la simple colaboración del educador.

Fases del método:

1. Obtención del universo vocabular de los grupos con los cuales se trabajará
2. Selección del universo vocabular estudiado

Reúnen el mayor porcentaje posible de criterios sintácticos y mayor potencial de concienciación o conjunto de reacciones socioculturales que la palabra genera en las personas que la utilizan

3. Creación de situaciones existenciales típicas del grupo con el que se va a trabajar

Estas situaciones desafían a los grupos, son situaciones problema, codificadas, locales que abren perspectivas para analizar problemas nacionales y regionales; en ellas se van colocando vocablos generadores, como una totalidad de la situación o como uno de sus elementos.

4. Elaboración de fichas que ayuden a los coordinadores en su trabajo

Como apoyos, sin prescripción rígida.

5. Preparación de fichas con la descomposición de las familias fonéticas que corresponden a los vocablos generadores

La gran dificultad que menciona Freire respecto al método es la preparación de los coordinadores quienes deberán tener ante todo una actitud dialogal que deben adquirir para realmente educar, no domesticar, porque siendo el diálogo una relación yo-tu, es necesariamente una relación entre dos sujetos; en cuanto el tu de estos dos sujetos se convierta en objeto, el diálogo se destruirá y ya no se estará educando sino deformando.

Este esfuerzo de capacitación debe acompañarse permanentemente de una supervisión también dialogal.

A partir de las aportaciones de los teóricos considerados en este capítulo, el paradigma educativo se ha sustentado en sus postulados en todo el mundo, y en el diseño y supuestos pedagógicos que subyacen a los Planes de Estudio de Educación Básica desde la década de los noventa en el siglo pasado. Este enfoque debe permear las prácticas educativas de las escuelas y de los actores que las integran así como los procesos de formación de los

maestros que imparten la Educación Básica. Analizar estos principios pedagógicos me permitirá valorar de manera crítica y desde esta perspectiva teórica, mi actuación como profesional de la Pedagogía en el Departamento de Actualización y Capacitación en el siguiente capítulo de este Informe.

## **CAPÍTULO IV. Valoración Crítica de la Actividad Profesional**

### **Valoración crítica de la actividad profesional en el Departamento de Actualización y capacitación docente de 1999 a 2011.**

#### **4.1 Análisis de la Práctica Profesional de 1999 a 2005**

Mi actividad profesional se desarrolló en proyectos de actualización docente formal, en la Secretaría de Educación Pública.

Ingresar a estas áreas técnicas de la educación básica normalmente es un privilegio que obtienen los profesores después de haber estado muchos años frente a grupo en una escuela, puesto que se supone que los cuerpos técnicos son los más especializados y experimentados para poder funcionar como se ha denominado a la subdirección donde se concentran, como *apoyo técnico complementario*.

Me parece que por la naturaleza de este informe y sus implicaciones es importante abordar la valoración crítica de mi actividad profesional desde la perspectiva teórica de tres autores, Edith Chehaybar, Gilles Ferry y Paulo Freire, de acuerdo con lo establecido para un informe de actividad profesional, así como realizar una breve valoración crítica desde la visión de la política educativa planteada en lo descrito en la visión hacia el 2025.

Inicio la valoración crítica desde 1999, ya que es el año en el que inicio mis funciones como Jefa del Departamento de Actualización y capacitación docente.

La tarea destinada a esta área era muy relevante, ya que como se puede observar en este informe, en los años anteriores se tenían solamente acciones aisladas en torno a la actualización de los docentes, asimismo el enfoque del Plan de Estudio tenía sólo cuatro años de haberse modificado y se había dado un reciente impulso al Programa de Carrera Magisterial, para el cual no había oferta suficiente de cursos o de otras opciones de

formación en el servicio para docentes que más adelante se ofrecieron como fueron Diplomados en Universidades, Maestrías y formación en línea.

Para 1999 habían pasado nueve años de mi egreso de la licenciatura en Pedagogía de la UNAM, del Colegio de Pedagogía en la Facultad de Filosofía y Letras de Ciudad Universitaria, pero no recuerdo haber analizado a profundidad el enfoque constructivista en las clases de la carrera; al principio vimos en Teoría Pedagógica a Piaget, a Freinet, entre otros autores, solamente sus ideas más importantes, pero fue hasta que me enfrenté a el Plan de Estudios de Secundaria que me vi obligada a comprender a profundidad que significaba tener un enfoque pedagógico constructivista.

Por supuesto que cuando el reto fue también diseñar cursos para los maestros con ese enfoque, la complicación fue mayor, pues fue necesario comenzar un camino autodidacta para poder cumplir con las tareas.

Cada vez que me acercaba a una nueva tarea me preguntaba sobre las razones de ese distanciamiento entre la carrera de Pedagogía de la UNAM y la Educación Básica en México, como si fueran ámbitos totalmente ajenos o como si el enfoque del Colegio de Pedagogía estuviera centrado únicamente en el acontecer universitario o de Educación Superior.

Esas fueron algunas de mis primeras reflexiones en la práctica profesional aunque en este apartado se requiere considerarla desde la visión de los autores que he seleccionado en este informe.

La primera consideración teórica se inscribe en el paradigma constructivista, para lo cual retomaré lo que plantean Jean Piaget y L.S. Vigotsky.

Vale decir que los esfuerzos en preparar a los maestros se centraron en generalizar la distribución del Plan de Estudios de Educación Secundaria 1993 pero con acciones mínimas para la capacitación de docentes para su implementación; un aspecto importante es la comprensión de los fundamentos teóricos del mismo y que aun las opciones de actualización no se impartían bajo este enfoque, por la nula capacitación sobre estos temas a las figuras

de apoyo técnico pedagógico, que al igual que yo, tuvieron que enfrentarse de repente a miles de maestros de educación secundaria en servicio en todo el país, y las áreas técnicas que no recibieron capacitación alguna al respecto, se enfrentaron a un reto doble, ya que eran los portavoces del nuevo enfoque ante los maestros.

Desde esta perspectiva, la primera valoración crítica que realizo es hacia las enormes carencias teóricas de los docentes dedicados a la gran responsabilidad de ofrecer propuestas de actualización sin una formación teórica sólida, incluyendo mi persona, pues a partir de este reto fue necesario convertirse en un profesional autodidacta para poder dar respuesta. Es notable cómo los principios constructivistas que plantea Piaget, en el sentido de considerar los estadios de desarrollo cognoscitivo, sólo se analizaron en algunas opciones de los cursos propuestos como fue el caso del curso de *Diseño curricular y praxis docente* y más adelante un curso sobre *Constructivismo*, que pienso tuvo que haberse dado como obligatorio a todos los docentes antes de otras opciones de actualización.

En cuanto a la postura teórica de Piaget que implica reconocer los estadios de desarrollo cognoscitivo de los alumnos así como diseñar opciones educativas en concordancia con éstos, es una opción distante de los diseños de cursos, los cuales tenían como propósitos fundamentales el abordar el conocimiento de la asignatura, como en algún momento se dijo, una puesta al día sobre contenidos y no un conocimiento profundo del desarrollo cognoscitivo de los alumnos para buscar su impulso.

En este mismo sentido, las aportaciones de Vigotsky acerca del uso del lenguaje para el desarrollo del pensamiento, así como el descubrimiento de las zonas potencial y de desarrollo próximo, no han sido una opción para el diseño de propuestas de cursos.

Otro análisis nos permiten vislumbrar también que las opciones de actualización eran de características generalizadas para todos los docentes sin tomar en consideración los niveles de desarrollo de los alumnos y sin partir de un diagnóstico certero que nos ayudase a conocer el nivel de desarrollo por grados, escuelas o zonas, para poder dar una atención más efectiva a los alumnos.

Uno de los principales reclamos de los docentes respecto a las necesidades de capacitación y actualización era que siempre solicitaban los métodos o procesos para llevar a cabo una clase constructivista, es decir, el cómo hacerlo, y cuando esto no era posible a través de los cursos, optaban muchas veces por volver a las prácticas tradicionales.

En la página 18 de este Informe de Actividad Profesional, se alude a un informe nacional previo a la reforma de 2006, en el que se menciona; ***En cuanto a las clases, existen evidencias de que son un acontecimiento rutinario para los estudiantes. Las actividades predominantes y predecibles son el dictado, la exposición de temas, presentación de exámenes y revisión de cuadernos, entre otras; esto obstaculiza el aprendizaje y propicia en los estudiantes el desarrollo de una gran capacidad para adaptarse a un ambiente escolar en el que impera la “ley del menor esfuerzo.***

Esta aseveración es una evidencia clara de que los profesores desconocían los enfoques teóricos constructivistas que deberían explicitarse en prácticas didácticas muy diferentes a éstas, de modo que las actividades no se queden en la zona de desarrollo alcanzado por los alumnos, sino que propicien su tránsito hacia la zona de desarrollo potencial.

En palabras de Vigotsky ***una enseñanza orientada hacia una etapa de desarrollo ya realizado es ineficaz, la única buena enseñanza es la que se adelanta al desarrollo***<sup>103</sup>

Otro aspecto importante en los enfoques que utilizan los profesores es la evaluación a lo que el mismo informe menciona. . ***La evaluación se realiza exclusivamente sobre el aprendizaje de los alumnos y se hace con fines de acreditación. En general, los directivos y docentes no han compartido criterios y referentes para evaluar en relación con los propósitos generales de la educación secundaria, por lo que frecuentemente las calificaciones no reflejan lo que realmente ha aprendido un estudiante. Asimismo, para evaluar el aprendizaje frecuentemente se recurre a los exámenes escritos, por lo que difícilmente se evalúa el desarrollo de habilidades y la formación en valores y actitudes de los estudiantes.***

---

<sup>103</sup> Vigotsky, Lev S. *Aprendizaje y desarrollo intelectual en la edad escolar*. En Luria, Leontiev y Vigotsky. *Psicología y Pedagogía*. Pág. 36

La concreción del aprendizaje se presenta mediante la evaluación, pero al igual que las actividades didácticas ésta también refleja una visión memorística al preponderar los exámenes escritos sobre otras opciones que den cuenta de un desarrollo más integral, como lo menciona Piaget, de capacidades hacia un pensamiento hipotético-deductivo, o bien como menciona Vigotsky, hacia el desarrollo del pensamiento y el lenguaje.

Comprender este aspecto nos permite entender en parte por qué las opciones de actualización docente se convirtieron en paquetes para obtener puntajes y mejorar la condición salarial y no precisamente en verdaderas alternativas para originar cambios sustantivos en el desarrollo cognoscitivo de los alumnos de educación secundaria.

Otra perspectiva para analizar las actividades que realicé en el Departamento de Actualización y Capacitación (DAC) son los aspectos metodológicos para la construcción de los procesos de formación del profesorado. Chehaybar, Ferry y Freire, desde su visión crítica ofrecen un cristal teórico para analizar los procesos utilizados por los integrantes del DAC para la construcción de las opciones de capacitación y actualización.

En este periodo de la actividad profesional (1999-2005) se desarrollaron dos etapas, la primera en la que se siguieron realizando las actividades como habían sido diseñadas por la administración previa, es decir conferencias, visitas, cursos, y actividades de apoyo para alumnos con rezago escolar, especialmente en el diseño de cursos, que básicamente atendían a temas del Plan de Estudios como ya se ha dicho, sin referentes diagnósticos específicos ni de los alumnos ni de los docentes.

Desde las tradiciones que plantea Chehaybar, estos procesos evidentemente obedecen a una visión tradicionalista centrada en decisiones centralistas y unilaterales para atender objetivos curriculares sólo en el ámbito de los contenidos. En estos procesos el docente es un receptor pasivo de las opciones que se le ofertan y participa en las actividades mientras duran, entrega trabajos, quizás llega a hacer propuestas, pero no existe un proceso que permita verificar la aplicación de los conocimientos adquiridos, o bien, si es que en algún

momento de su práctica docente, al menos propicie visitas con sus alumnos a los lugares a los que tuvo la oportunidad de asistir.

Esta perspectiva tradicional, vuelve al docente un destinatario al que no se le considera como un actor de su propia transformación, sino sólo como un receptor pasivo.

Aún cuando a los profesores que se dedicaron en algún momento a conformar un grupo de facilitadores se les confrontó con su propio actuar docente mediante la técnica de *Microenseñanza*, aún ésta obedece a un paradigma tecnológico, en el cual se asume que existe un modelo docente idóneo al cual acceder para efectuar una práctica educativa pertinente.

Uno de los elementos más relevantes desde mi punto de vista, es mirar estas acciones desde lo que plantea Ferry cuando menciona que *ningún programa puede ser realmente validado sin la activa participación de los destinatarios*, y esto acontecía en cada una de las propuestas de actualización y capacitación que se ofrecían a los docentes y directivos de educación secundaria. Si acaso los docentes llegaban a proponer temas mediante las evaluaciones que se aplicaban al término de las conferencias o de los cursos, pero aún estas propuestas eran siempre demasiado generales.

A partir de 2003, comenzó una etapa diferente para el diseño de los cursos que debía ofrecer la Coordinación Sectorial de Educación Secundaria cuando la Dirección de Actualización y Centros de Maestros comienza a asumir la coordinación del diseño de propuestas para la capacitación y actualización de los tres niveles de educación básica, es decir, de Preescolar, Primaria y Secundaria. En este año comenzaron a conformarse grupos con integrantes de niveles diferentes pero de asignaturas iguales o afines, para el diseño de los cursos. En el caso de Secundarias fue necesario integrarse con docentes de la Dirección de Secundarias Técnicas que operaban el mismo Plan de Estudios.

En el caso de algunos temas comunes o transversales para todos los niveles de educación básica se conformaron grupos con representantes de cada nivel educativo.

Esta metodología fue muy provechosa porque permitió conocer los saberes y experiencia de compañeros de otros niveles y compartir los de los compañeros de secundarias generales.

En esta etapa se pudo avanzar un poco más en escuchar a otros actores de la tarea de actualización, lo cual permitió fortalecer enormemente a los cuerpos técnicos de secundarias, pues no eran pocas las discusiones y conflictos por las diferentes visiones sobre los mismos temas que se presentaban en la construcción de los cursos. Sin embargo fue una etapa muy fructífera y de renovación que permitió transitar hacia un trabajo entre pares que podía atender necesidades más específicas de los docentes y directivos, aunque prioritariamente se seguían atendiendo las temáticas planteadas por las autoridades.

Desde la visión de los autores considerados para este análisis, a pesar de estos avances, este proceso metodológico aún se inserta en una visión tradicional de la formación docente pues no parte del destinatario ni considera todas las condiciones que permitirían al docente transitar hacia una verdadera transformación de su práctica educativa.

Como lo plantea Freire una educación dialogal y activa orientada hacia la responsabilidad social, no es posible sin tomar en cuenta al sujeto de esta acción, asimismo plantea que *dictamos clases, no discutimos o debatimos temas, trabajamos sobre el educando no trabajamos con él, le imponemos un orden que él no comparte, al cual sólo se acomoda, no le ofrecemos medios para pensar auténticamente, porque al recibir fórmulas dadas simplemente las guarda, no las incorpora.*<sup>104</sup>

Si estos postulados son útiles con los procesos de alfabetización, con mayor peso lo serán en los procesos formativos de docentes, en los que ya debe existir una conciencia sobre la trascendencia de la función del docente en el acto educativo y en los que a partir de la experiencia y los saberes previos, los docentes pueden tener una aproximación más certera a las necesidades educativas de sus alumnos.

---

<sup>104</sup> Freire, Paulo. *La educación como práctica de la libertad*. Pág. 93

La frase *trabajamos sobre el educando no trabajamos con él*, cobra especial importancia en el ámbito de los procesos de actualización o desarrollo profesional de los docentes, debido a que cuando se les pide que participen en opciones de formación en el servicio, son con temas preestablecidos, con contenidos similares para todos, y sin tomar en cuenta la práctica y las vivencias de los docentes.

Esto no quiere decir que no haya cursos que no les sean útiles con temáticas que si atienden a situaciones reales del ámbito escolar, pero lo que si es cierto es que en su mayoría las opciones de actualización para el docente de educación secundaria y en general para educación básica, se planean desde una perspectiva centralista sin tomar en cuenta al educando, es decir al docente.

Respecto al planteamiento de Freire *le imponemos un orden que él no comparte, al cual sólo se acomoda, no le ofrecemos medios para pensar auténticamente, porque al recibir fórmulas dadas simplemente las guarda, no las incorpora*, aunque si bien es cierto que el docente de educación secundaria debe partir de un “orden” que es la Constitución en su Artículo 3o, el Plan de Estudios para la Educación Básica y la organización escolar establecida, lo cierto es que también muchos de los docentes sólo se acomodan a ese orden sin adentrarse más allá de lo que se dictamina a partir de estos lineamientos normativos y no se dan la oportunidad de trascender; prefieren como dice Freire, acomodarse y cumplir mínimamente o hasta simular otorgando calificaciones aprobatorias a los alumnos aún cuando no han alcanzado los niveles mínimos de manejo de contenidos en el nivel (especialmente de primaria).

Cuando Freire menciona *no le ofrecemos medios para pensar auténticamente* me parece que se refiere a que así como a los alumnos de la escuela básica como a sus maestros, se les ha sometido a lo que Freire llama la educación bancaria, en la cual la educación consiste en llenar de conocimientos, en donde *el hombre es una cosa, un depósito, una olla, su conciencia es algo vacío que va siendo llenado por pedazos del mundo digeridos por otro con cuyos pedazos pretende crear contenidos de conciencia*<sup>105</sup>

---

<sup>105</sup> Ibídem. Pág. 17

La educación que postula Freire por el contrario considera:

- No más un educador del educando
- No más un educando del educador
- Nadie educa a nadie
- Tampoco nadie se educa solo
- Los hombres se educan entre sí mediatizados por el mundo

La educación que propone Freire es **eminente** **problematizadora**, **fundamentalmente crítica**, **virtualmente liberadora**,...está exigiendo una permanente postura reflexiva, crítica, transformadora. Y por encima de todo una actitud que ***no se detiene en el verbalismo sino que exige la acción.***<sup>106</sup>.(Cursivas mías).

Por ello, las acciones promovidas para la actualización de docentes se han centrado en esa visión bancaria en su mayoría, en el conocimiento de técnicas, de contenidos prioritarios para la federación o para la OCDE, pero en mínimas ocasiones en problemáticas reales que exigen una intervención de los docentes para transformar algunas de las condiciones de los alumnos de educación secundaria.

Esto es lo que acontecía con estas opciones de formación de docentes en servicio, además de que no había un seguimiento de lo que acontecía en el aula después de participar en los cursos.

Un espacio aparte lo constituye el **análisis de los Módulos Pedagógicos**, y esto debido sus características metodológicas en su diseño y operación inicial, que diferían por mucho con las otras opciones de actualización y capacitación para maestros de educación secundaria.

Como dice Freire, para ofrecer a una nación un destino democrático, se requiere ayudar al pueblo a insertarse críticamente en el proceso y eso sólo podrá lograrse con una educación valiente que ofrezca al pueblo la reflexión sobre sí mismo, sobre sus responsabilidades, sobre su papel en la nueva cultura, una educación que facilite la reflexión sobre el propio

---

<sup>106</sup> Ibídem. Pág. 18

poder de reflexionar, que se instrumentará desarrollando ese poder, explicando las potencialidades y propiciando la capacidad de opción de los educandos.<sup>107</sup>

Lo anteriormente planteado es uno de los supuestos teóricos que subyacen a la propuesta de los Módulos Pedagógicos: ***la reflexión sobre sí mismo, sobre sus responsabilidades, sobre su papel en la nueva cultura, una educación que facilite la reflexión sobre el propio poder de reflexionar,***

La crítica para Freire implica que el hombre comprenda su posición dentro de su contexto. Implica su injerencia, su integración, la representación objetiva de su realidad. De ahí que **la concienciación sea el desarrollo de esta toma de conciencia...La crítica ha de resultar del trabajo pedagógico crítico apoyado en condiciones históricas propicias.**

La crítica sobre el actuar pedagógico era precisamente la constante en la metodología empleada en los Módulos, lo cual, en la mayoría de los asistentes, permitía llegar a una toma de conciencia para propiciar el cambio al menos en el ámbito de actuación de los profesores y de los directivos, que es el aula y la escuela.

La mayor diferencia como se menciona en su descripción (Pág. 53 de este informe) consiste en la metodología empleada para abordar los contenidos de cada curso, la cual plantea cuatro pasos propuestos por Bernard Lonergan para llegar a un verdadero cambio: Descripción, Comprensión y explicación, Valoración y juicio y Decisión.

Los docentes participaban por cuatro años consecutivos en la aplicación de esta metodología, que como puede verse, se parece mucho a lo que plantea Freire respecto a la toma de conciencia y compromiso para la transformación del mundo que nos rodea, o a los planteamientos relacionados con la investigación acción, que no es sino la reflexión sobre la práctica, pero como dice Freire, que lleve a la acción.

---

<sup>107</sup> Ibídem. Pág. 28- 58

Como puede verse en el informe de resultados (Anexo 6 de este informe), estas acciones de intervención educativa relacionadas con la formación en el servicio de docentes y directivos si tuvieron un verdadero impacto en la transformación de las prácticas educativas en el aula con los profesores y en las escuelas, con los directivos.

En el principio de la realización del proyecto se cuidó mucho la aplicación de la metodología y de todas las actividades que implicaba el proyecto, especialmente las de seguimiento en las escuelas, pero debido al cambio de autoridades y la consecuente limitación del apoyo, los recursos destinados al proyecto, tanto humanos como materiales fueron disminuyendo, lo cual impidió continuar con aplicación estricta de la metodología de este proyecto.

La principal crítica acerca de esta actividad no es a la actividad misma, pues considero que desde mi función como jefa del departamento en donde se ubicó al proyecto, siempre procuré apoyar su desarrollo mediante todos los medios a mi alcance; cabe decir que logramos en una ocasión tener una reunión con la entonces Subsecretaria de Servicios Educativos, Silvia Ortega, con la intención de buscar el apoyo de recursos humanos y materiales para la óptima realización del Proyecto, el cual no se obtuvo.

Por ello, la crítica está dirigida principalmente a las condiciones prevalecientes en las decisiones de las autoridades educativas que privilegiaron en ese entonces las opciones de actualización que ofrecían otras instancias como fue la Universidad Pedagógica Nacional, de la UNAM, de la Facultad de Ciencias Sociales FLACSO, entre otras, de las cuales si bien no puede negarse su validez académica, si puede cuestionarse profundamente su desconocimiento de las condiciones reales de lo que acontecía en las escuelas de educación secundaria.

La ventaja de los Módulos Pedagógicos en este aspecto era que fueron realizados por profesores de secundaria con un mínimo de 15 años en el desempeño docente, que conocían las condiciones reales del nivel educativo. Es decir, en este caso, se escuchó a los actores del proceso educativo para el diseño y operación de los módulos que se realizaron por profesores de educación secundaria.

Lo anterior permite reflexionar sobre la visión que plantea Freire en el sentido de que *las tareas propias de su época, le son presentadas por una élite que las interpreta y se las entrega en forma de receta, de prescripción a ser seguida. Y cuando juzga que se salva siguiendo estas prescripciones, se ahoga en el anonimato, índice de la masificación, sin esperanza y sin fe, domesticado y acomodado: ya no es sujeto. Se rebaja a ser pro objeto. Se cosifica.*<sup>108</sup>

En este sentido, la voz de los actores no fue escuchada, ni la de los maestros, de los diseñadores, menos la de los alumnos, lo cual es un reflejo de los procesos sociales a los que los individuos tienen que acomodarse, como dice Freire, con la consecuente renuncia a la transitividad, a la trascendencia, a la injerencia en la realidad para propiciar su cambio.

Quienes participamos en el proyecto y a pesar de la negación del apoyo, decidimos continuar con su operación hasta el año 2013.

#### **4.2 Análisis de la Práctica Profesional de 2006 a 2010.**

La razón para continuar el análisis de la práctica profesional a partir de 2006 obedece a que es en este año cuando se cambia el Plan de Estudios con la denominada RES, Reforma de la Educación Secundaria, la cual implicó cambios en los contenidos, reducción en la mayoría de las asignaturas, así como, en las formas de enseñanza, al menos en el diseño.

La tarea inicial se encomendó a un grupo específico de la CSES creado ex profeso, sin embargo, dada la magnitud de la tarea, la estructura institucional se involucró cada vez más, hasta que se encomendó al Departamento de Actualización y Capacitación la tarea de diseñar un Programa integral para la implementación de la Reforma de Educación Secundaria, debido a que en la Dirección de Diseño Curricular no había un Plan específico para generalizar con los docentes los cambios curriculares del Plan de Estudios 2006.

---

<sup>108</sup> Ibídem. Pág. 33

La tarea consistía en dar a conocer a cerca de 18,000 docentes, los nuevos programas de las diferentes asignaturas, pero sin contar con una capacitación específica puesto que fueron docentes diferentes los que recibieron la capacitación inicial al respecto.

Recuperando la postura crítica de Chehaybar, Ferry y Freire, podemos decir que aún un cambio curricular que pretendió en su momento incorporar a los docentes en un enfoque constructivista del aprendizaje, en la forma como se acercó a los docentes, fue tradicional, es decir, a través de la denominada *cascada*, en la cual unos docentes recibían las indicaciones o la capacitación, para ir poco a poco transmitiéndola al resto de los docentes; debido al tamaño de la población objetivo, fue necesario dividir a los docentes por grados y en el primer año de la generalización atender a los profesores de todas las asignaturas que atendían primer grado, el siguiente año a los de segundo grado y la intención fue que en el tercer año a los de tercer grado. Sin embargo, los cambios de las autoridades no permitieron continuar con el Programa por lo que los profesores que exclusivamente impartían clases en tercer grado, no tuvieron acceso a la capacitación.

La crítica esencialmente la referiré a que nuevamente los procesos de formación en el servicio parten de una visión centralista desde la autoridad hacia el docente, y el maestro frente a grupo se convierte en el receptor de la información y en su ejecutor, sin ser tomado en cuenta para poder ser un profesional reflexivo de su práctica y por tanto, potencialmente transformador de la misma. Aun cuando los docentes de algunas asignaturas experimentaron sesiones de trabajo con el nuevo enfoque didáctico, éste no se compartió como resultado de una necesidad expresada, sino como una indicación que debía acatarse.

Esto no quiere decir que los cambios no fueran necesarios, pues la RES contó con un amplio diagnóstico previo, al que se hace referencia en el capítulo I de este Informe, en el cual se da muestra de la realidad de las prácticas pedagógicas de muchos docentes de secundaria, quienes continuaban con el dictado o la copia, es decir, con actividades que no permitían el desarrollo de competencias de los alumnos.

Debido a que esta etapa se centra en un cambio curricular quiero hacer referencia a lo que plantea Rosa María Torres respecto de lo que debe ser el actuar docente en esta nueva

perspectiva de las reformas curriculares planteadas desde 1990 y que en el nivel de secundaria se concretan en el 2006:

- El profesor requiere ponerse al tanto de la renovación de las disciplinas básicas y las nuevas
- La pedagogía que utilice deberá estar basada en la interdisciplinariedad
- Deberá seguir la información que se transmite a través de los medios masivos de comunicación
- Prepararse para realizar una selección y una utilización crítica de la información
- Deberá iniciarse en la educación permanente y en la comprensión de los grandes problemas del mundo
- Colaborar con los padres de familia y con la comunidad

Por tanto, se generan también **necesidades básicas de aprendizaje de los docentes**, que deberán abordarse en el currículo de formación tanto inicial como permanente, a saber:

- El docente deberá desarrollar un proceso permanente de reflexión y problematización sobre la propia práctica en el aula y la escuela, analizándola y confrontándola colectivamente con otros colegas y romper con el aislamiento
- La reflexión colectiva sobre la práctica se convierte en el proceso fundamental de formación del docente, más que las opciones formales para su formación, capacitación o actualización.
- La reflexión sobre el desempeño de su papel y sobre su propio proceso de aprendizaje deberá ser constante
- Es deseable llevar un registro anecdótico de la práctica docente
- Se requiere que la formación docente se enfoque al desarrollo de habilidades cognoscitivas, pero fundamentalmente a aspectos actitudinales y afectivos con respecto a los alumnos, a la enseñanza y a la educación. Es importante hacer notar que estudios muestran que la actitud del maestro es determinante sobre el aprendizaje de los alumnos más que su preparación así como las expectativas con respecto a sus alumnos

- El profesor requiere manejar elementos para entender la cultura popular y los diferentes sectores sociales que no le impidan hacer distinciones en su trato y sus expectativas respecto a sus alumnos.
- Será necesario que establezca estrategias para acercarse a instituciones que producen conocimiento científico actualizado
- Requiere habilidad para recrear y construir el currículo y estar preparado para identificar la variedad de opciones pedagógicas y de contenido para optar por la más adecuada en cada circunstancia y con cada grupo de alumnos, así como saber seleccionar información, comprender y manejar la cultura popular y la problemática social <sup>109</sup>

La relevancia de considerar los planteamientos de Rosa María Torres en este apartado, consiste en la claridad con la que expresa las necesidades básicas que se generan en los docentes a partir de las reformas curriculares impulsadas desde 1990, y es pertinente en esta valoración crítica debido a que estas líneas debieron haber marcado el devenir de las acciones de la formación permanente del profesorado, lo cual, desde mi experiencia en el nivel de secundaria del Distrito Federal, no sucedió así.

Como se puede ver en el informe de resultados de la implementación de la Reforma Integral de Educación Secundaria (Pág. 55 de este Informe), fue necesario acudir nuevamente a los métodos tradicionales para impulsar acciones de formación del profesorado a través de asesores técnicos pedagógicos que paulatinamente se convirtieron en expertos en cada una de las asignaturas del Plan de Estudios 2006 y fueron estableciendo acciones con los docentes frente a grupo que propiciaran la apropiación del nuevo enfoque pedagógico.

La crítica más concreta puede referirse a la tardanza en asumir desde las áreas técnicas encargadas de la coordinación de las acciones de formación en el servicio del profesorado, entre las cuales se encontraba el Departamento de Actualización y Capacitación, la visión centralista y vertical, que escasamente tuvo contacto con el equipo de seguimiento de la Primera Etapa de Implementación de la Reforma Curricular, denominada PEI, quienes tuvieron la encomienda de realizar un seguimiento de los resultados obtenidos en la

---

<sup>109</sup> Torres, Rosa María. *Qué y cómo aprender*. Pág. 100, 101

aplicación del nuevo currículo. Estos informes se enviaban a la Dirección de Diseño Curricular, dependiente de la Subsecretaría de Educación Básica, pero no se socializaban con los otros miembros de las áreas técnicas de la Coordinación Sectorial de Educación Secundaria, entre los cuales además de los apoyos técnicos, también se contaban los que en ese entonces se denominaban Jefes de Enseñanza<sup>110</sup>.

Es importante decir que el Departamento de Actualización es un área operativa, es decir, el nivel de decisión que puede implementarse desde este espacio, es cuanto más, en un plano de propuestas, las cuales requieren de la revisión y aprobación de los siguientes niveles jerárquicos, entiéndase, subdirección, coordinación sectorial y en su caso, dependiendo del nivel de impacto, de la autorización de la Dirección General.

Tal fue el caso de un Curso denominado ***La evaluación de competencias como una oportunidad de aprendizaje*** con una duración de 45 horas que tuvo el propósito de propiciar la reflexión de los docentes sobre las diferentes formas de evaluar los procesos de enseñanza y aprendizaje para contribuir al fortalecimiento de las prácticas educativas en la educación secundaria para maestros de Español, Matemáticas y Ciencias que se incrustó como una de las líneas prioritarias del Programa de Generalización de la Reforma, línea a la cual se le denominó Evaluación y que consistió en capacitar a los docentes sobre los supuestos subyacentes en las evaluaciones estandarizadas, especialmente la de PISA, y que partió de un libro editado por el INEE en el que se describían los conceptos, procesos y resultados de la aplicación de esta prueba estandarizada en México. Uno de los fines de esta actividad era trabajar con los docentes el modelo de los reactivos que incorpora esta evaluación en sus exámenes, de modo que además de comprenderlos, trabajar sus contenidos con los alumnos, al final fueran capaces de diseñar sus propios reactivos con este nuevo estilo de evaluar, no a través de pruebas objetivas, como solía hacerse, sino a través de reactivos que pusieran en juego las competencias que se pretende desarrollar en los alumnos a partir del nuevo enfoque del Plan de Estudios 2006.

---

<sup>110</sup> Cabe mencionar que a partir del 1º de julio de 2013, por órdenes de la SEP, la función y la figura del Jefe de Enseñanza desaparecen de la estructura oficial de la Coordinación Sectorial de Educación Secundaria.

La estrategia fue muy bien recibida por los maestros y sobre todo por los alumnos (Ver Informe en Anexo 4) quienes solicitaban que todas sus evaluaciones se realizaran con ese tipo de reactivos que les parecían más bien un reto interesante.

En este sentido puedo decir que el impulso a esta iniciativa, fue un logro importante puesto que tuvo un impacto en los resultados obtenidos por los alumnos de secundaria en la prueba PISA de 2009. Esta propuesta, fuera de los proyectos previamente establecidos por la institución constituyó una iniciativa promovida por los miembros del Departamento de Actualización, aceptada e impulsada por las autoridades, quienes con este impulso contribuyeron a su éxito.

#### **4.3 Análisis de la Práctica Profesional de 2011.**

En el año 2011 hubo un cambio en las autoridades de la Coordinación Sectorial de Educación Secundaria, lo cual implicó cambios también en el sentido de las actividades de la institución.

Además de las actividades regulares de actualización como eran los cursos con valor para Carrera Magisterial, los Módulos Pedagógicos y los cursos con valor al escalafón vertical, las actividades del DAC se reorientaron a impactar en los resultados de la prueba ENLACE (Evaluación Nacional del Logro Académico en los Centros Escolares) a través de un Programa impulsado por la Administración Federal de Servicios Educativos denominado ***Vamos por 600 puntos*** y a la participación en el Programa ***EIMLE, Estrategia Integral para la mejora del Logro Educativo.***

El DAC fue la instancia encargada de coordinar el impulso a la EIMLE en el DF y con ello integrar los esfuerzos de las otras instituciones participantes, como eran la Dirección General de Servicios Educativos Iztapalapa, la Dirección General de Secundarias Técnicas y la Coordinación Sectorial de Educación Primaria.

La participación en esta estrategia cambió en mucho el sentido del trabajo del DAC pues los supuestos educativos de la EIMLE implicaban ver la educación desde una perspectiva muy distinta a la oficial. El principal planteamiento consistía en considerar a la estrategia

metodológica denominada Tutoría, como un elemento fundamental en los métodos de aprendizaje en el aula, y todas las acciones impulsadas por la EIMLE, implicaban en su esencia a la Tutoría como elemento fundamental.

Los resultados fueron muy importantes considerando que el DF se integró tres años después a la estrategia, que el resto de los estados del país participantes. (Ver informe 2012, Anexo 1 de este informe).

Desde la perspectiva crítica de los autores considerados para el análisis en este informe podemos decir que la propuesta educativa planteada en la EIMLE considera elementos pedagógicos más cercanos a una teoría constructivista del aprendizaje.

A continuación se detallan algunos elementos que permiten visualizar esta perspectiva teórica contenidos en el documento *Orientaciones para la puesta en práctica de la EIMLE*:

*La EIMLE tiene como estrategia fundamental impulsar relaciones tutorales entre los distintos agentes educativos con el propósito de extenderlas hasta construir redes de apoyo tutorial entre alumnos, docentes, directivos, asesores y padres de familia. De forma que su extensión llegue hasta la conformación de nodos escolares, regionales, estatales y nacionales, que en conjunto conforman la estrategia operativa del programa.<sup>111</sup>*

*“La tutoría se concibe como el conjunto de alternativas de atención individualizada que parte de un diagnóstico. Sus destinatarios son estudiantes o docentes. En el caso de los estudiantes se dirige a quienes presentan rezago educativo o, por el contrario, poseen aptitudes sobresalientes; si es para los maestros, se implementa para solventar situaciones de dominio específico de los programas de estudio. En ambos casos se requiere del diseño de trayectos individualizados.*

*La asesoría es un acompañamiento que se da a los docentes para la comprensión e implementación de las nuevas propuestas curriculares. Su reto está en la resignificación de conceptos y prácticas.*

---

<sup>111</sup> SEP. SEB *Orientaciones para la puesta en práctica de la EIMLE*. Pág.3

*Tanto la tutoría como la asesoría suponen un acompañamiento cercano; esto es, concebir a la escuela como un espacio de aprendizaje y reconocer que el tutor y el asesor también aprenden.”.*

***Estrategia transversal: formación de redes académicas de tutoría personalizada, presenciales y a distancia en la escuela***

*La relación tutora es una estrategia educativa para fortalecer el aprendizaje que tiene el propósito de atender las necesidades académicas individuales, con base en la relación y el diálogo entre tutor y tutorado. La construcción del conocimiento se realiza a partir del intercambio desde la experiencia de aprendizaje del tutor y el interés del tutorado por aprender. El tutor promueve que el aprendiz descubra por sí mismo las dificultades y proponga los caminos para superarlas. La habilidad del tutor no se basa únicamente en el diseño de una serie de preguntas, sino que consiste en desarrollar una serie de estrategias individualizadas que permitan al aprendiz ser paulatinamente autosuficiente.*

*Este proceso tiene un potencial especial cuando se realiza en un plano de igualdad, con base en el respeto y la asunción de responsabilidades diferenciadas: el tutor es guía porque comparte su experiencia de aprendizaje sobre un tema particular que el tutorado se interesa en aprender; lo apoya hasta que logra aprenderlo y hace que reconozca el camino por el que aprendió, a fin de enriquecer la capacidad de continuar aprendiendo; el tutorado acepta recorrer el camino reconociendo su propio proceso, enriqueciendo y modificando así el camino inicial.*

*Dado que es una estrategia que responde a las necesidades e intereses individuales, la relación tutora tiene la capacidad de contrarrestar las desventajas que han generado los procesos de homogeneización de la enseñanza, que impiden la atención a la diversidad que existe en una aula. La relación tutora también permite aprender desde el contexto propio y garantiza la profundidad en el trabajo con los contenidos, afianzando así la consolidación de las competencias de la educación básica*

*La estrategia académica fundamental de la EIMLE para brindar atención a estas escuelas refiere a la atención de las necesidades de formación de maestros y estudiantes a través de relaciones tutorales, es decir, en diálogo tutor, de uno a uno, sobre los temas de los*

*programas de estudio que les representan mayor dificultad. El diálogo tutor entre enseñante y aprendiz implica reducir al mínimo las clases expositivas, en donde es difícil identificar los diversos rezagos que podría tener cada estudiante en las asignaturas del currículo de educación básica. En la relación tutora se busca que el tutor sea un guía en el proceso de estudio y que sea el tutorado quien, partiendo de sus conocimientos, construya su proceso de aprendizaje.*

*De esta manera, los aprendizajes resultan más significativos, pues es el tutorado quien reflexiona sobre sus dificultades, así como en las estrategias que le ayudan a salir de ellas. Además, comparte la información que necesita para avanzar en la comprensión del tema, demuestra en público lo que aprendió y cómo lo aprendió; así, se responsabiliza de sus aprendizajes dando cuenta de ellos con argumentos válidos y reflexionando sobre las estrategias que le ayudaron para abordar un tema. Durante este proceso se prepara para ser tutor del mismo tema que estudió.<sup>112</sup>*

Como puede observarse la estrategia pedagógica tiene muchas bondades en su planteamiento, asimismo es bien recibida por docentes, pero sobre todo por los alumnos, sin embargo, las dificultades se encuentran principalmente en las estructuras de organización escolar que se han desarrollado mediante Acuerdos (Acuerdo 98, por ejemplo para Secundaria) y que establecen la obligatoriedad de horarios escolares para las distintas modalidades de la educación básica.

Aún cuando los profesores se convencen del impacto educativo de la propuesta, siempre aducen estas limitantes organizativas para su desarrollo.

En los diferentes estados de la República Mexicana fue difícil romper con estos esquemas, pero a base de esfuerzos continuos se logró implementar la estrategia de manera muy exitosa sobre todo en comunidades rurales.

---

<sup>112</sup> Ibídem. Págs. 9-12

En el Distrito Federal es importante mencionar que la estrategia ya tenía algunos años de haber comenzado principalmente en la modalidad de Telesecundaria, en donde desde 2008 se buscó establecer las comunidades de aprendizaje a través de las relaciones tutoras.

La valoración sobre esta actividad se orienta a reconocer que una estrategia pedagógica tan significativa como las redes tutorales sólo tendrán un impulso mientras permanezcan en el aparato gubernamental las personas convencidas de su importancia e impacto. Cabe decir, que el cambio de autoridades en la Subsecretaría de Educación Básica canceló completamente la Estrategia, y despidió al personal que integraba el equipo que la impulsaba a nivel nacional, a pesar de haberse contraído algunos compromisos sobre todo presupuestales.

Lo único que podría rescatar esta metodología es que profesores convencidos de su valía, la implementen en sus ámbitos de intervención, ya sea el aula o la escuela.

Desde las áreas técnicas de nivel central en las diferentes entidades del país, podrían implementarse algunos cursos para difundir la metodología, la cual podría implementarse con la autorización de directivos y maestros en las escuelas secundarias, es decir, dejarla como una alternativa didáctica que puede ser de mucha utilidad sobre todo con los alumnos que se encuentran en situación de rezago educativo.

En el capítulo IV de este informe de Actividad Profesional abordé la revisión de las actividades que realicé desde junio de 1999 hasta el año 2012 bajo la mirada de los teóricos constructivistas como Jean Piaget y Lev S. Vigotsky, lo cual permitió ver las carencias teóricas y por ende metodológicas que se tienen en la implementación de acciones educativas, mismas que se pretenden cambiar a partir del decreto o la publicación en el Diario oficial del Plan de Estudios, lo que evidentemente no asegura su aplicación en las aulas.

La perspectiva crítica de Paulo Freire y Gilles Ferry me permitieron vislumbrar la importancia de reconocer al sujeto- maestros como protagonista en la transformación de la realidad educativa, lo cual constituye un verdadero reto por las condiciones normativas y de

infraestructura que prevalecen en el servicio que se otorga en el nivel de Educación Secundaria.

A partir de estas reflexiones, en el último apartado de este informe abordaré mis conclusiones, así como la propuesta de reorganización de actividades del Departamento de Actualización y Capacitación.

Asimismo, realizaré un análisis relacionado con la formación recibida en la carrera de Pedagogía de la UNAM y mi práctica profesional.

## **Conclusiones, propuestas y recomendaciones.**

### **Conclusiones**

En mi desempeño laboral, la actividad como pedagoga siempre ha tenido un sentido educativo; muchos son los saberes que se ponen en juego en un trabajo que desde su planeación debiera ser meramente operativo sobre las líneas que marcan las instancias de decisión, como la Dirección General de Operación de Servicios Educativos para el Distrito Federal, sin embargo, la CSES, debido a la demanda en lo que se refiere a la actualización de docentes y directivos, participó en el diseño de propuestas de actualización y capacitación.

Desde mi perspectiva fue necesario primero tratar de acercarme al universo donde mi quehacer profesional se desempeñaría, como son documentos normativos, planes y programas de estudio de secundaria, las funciones del departamento, metas y proyectos planteados para el nivel, etc.

Asimismo, ha sido un proceso largo el tratar de entender las necesidades reales de los docentes de este nivel.

Es importante decir que la inercia de las actividades no permite desde este espacio hacer una detección demasiado específica de las necesidades de los docentes de secundaria, ni tampoco un seguimiento detenido de los resultados de los cursos impartidos.

Los temas sobre los cuales se crean cursos, parten de las experiencias de los profesores que los diseñan así como de los documentos emitidos por la SEP.

Por otro lado, las necesidades de actualización son sumamente diversas y complejas, debido a las diferentes asignaturas del plan de estudios y de las diferentes figuras que integran la comunidad escolar.

Otra circunstancia importante es que en el equipo conformado para este fin, no siempre se cuenta con los elementos especializados para las diferentes disciplinas, por esto se diseña también en cuanto a los recursos disponibles.

Es importante destacar que todavía no hay definidas líneas claras y específicas que sean producto de una política por consenso y emanada de necesidades detectadas con objetividad en las escuelas.

Mi desarrollo profesional en este ámbito se ha centrado básicamente en diseñar y organizar actividades diversas tendientes a brindar elementos a los docentes de secundarias de asignaturas académicas, que les permitan cumplir con los propósitos establecidos en el plan de estudios.

He tenido que apropiarme de otros saberes como son, sobre todo, los que se refieren a conformar equipos de trabajo capaces de alcanzar las metas propuestas, de plantearse metas propias y de tratar de hacerlo en un ambiente armónico y de trabajo, tratando siempre de plantearnos la importancia de nuestro trabajo y el nivel de trascendencia que éste tiene para poder impactar a las escuelas secundarias.

Si bien tenemos registros del interés que nuestros cursos y que diversas actividades han causado entre muchos docentes, lo cual se logra a través de encuestas que damos a los asistentes al término de cada actividad, hasta ahora no hemos podido constatar de manera vivencial, el impacto real de nuestras acciones en el aula.

En junio de 1999, me fue asignado el cargo de Jefa del Departamento de Actualización y capacitación, lo cual implicó mayores retos. Uno importante ha sido continuar con la formación de los cuadros externos, pero otro de mayor importancia ha sido la formación del personal que conforma el departamento. Esto se ha ido logrando de dos maneras: Permitiendo la asistencia de cada miembro del grupo a los diversos cursos que impartimos en el departamento, o bien a eventos de actualización externos, en otros casos, al propiciar un intercambio entre los compañeros. Creo que esto último ha sido muy útil porque cuando

se presenta una necesidad específica, los profesores llegan a asumir la tarea y contribuyen a localizar información y lograr finalmente el propósito requerido.

A lo largo de este trabajo ha habido también tropiezos en lo referente especialmente a cuestiones administrativas, las cuales se dominan en la práctica, así como algunas limitaciones en la organización por la falta de apoyos informáticos, por ejemplo en lo que se refiere a entrega oportuna de constancias a los participantes en los cursos de Carrera Magisterial, dado que este proceso conlleva una captura minuciosa y específica de los participantes.

En el desarrollo de los cursos antes mencionados, durante dos ciclos escolares compartimos con el SNTE de la sección X, la impartición de los cursos, lo cual implicó difíciles luchas por el deseo de preeminencia y de conservar prácticas anteriores en el desarrollo de esta actividad. El conocer las tácticas y estrategias de esta organización fue también un aprendizaje interesante.

La realidad educativa en que me he desarrollado, tiene una compleja red de saberes y significados, a los cuales hay que adaptarse para poder seguir adelante; sin embargo, dada también la política de apertura que desde que ingresé al departamento ha orientado nuestro trabajo, es posible hacer propuestas que son tomadas en cuenta y que no se restringen o se detienen demasiado para su análisis; esta apertura nos ha permitido proponer actividades, no necesariamente planeadas de antemano en el Plan de Trabajo Anual, pero que por su impacto se nos ha permitido desarrollar. Tal es el caso de conferencias sobre medicina naturista de carácter preventivo para los maestros, por ejemplo, conferencias que se han impartido por miembros del departamento en las escuelas, asesorías especializadas sobre cómo desarrollar un laboratorio de matemáticas, actividad esta última que debiera corresponder a los Jefes de enseñanza, pero que en ocasiones se nos solicita directamente.

Derivado de esta experiencia profesional, considero que existen algunos retos importantes que afrontar, los cuales menciono a continuación:

La situación que hoy en día se presenta a este respecto es que aún no se logra atender al 100% de los profesores de secundaria con al menos un curso al año de actualización; los

profesores siguen prefiriendo asistir a cursos de carácter general que no les impliquen demasiados esfuerzos, aún cuando hay cursos para su especialidad, demandan ampliamente los cursos sobre adicciones o sexualidad, lo cual no quiere decir tampoco que sean tópicos que no les sirvan, pero si destaca la demanda que permanece constante en este rubro año tras año.

Los profesores que participan en cursos son fundamentalmente los que están incorporados al programa de Carrera Magisterial, o bien desean incorporarse, o acceder a una plaza superior en el escalafón vertical; así de un universo de 18,000 profesores de materias académicas, a estos cursos en secundaria se atiende un aproximado de 3500. De Manera excepcional, en la X etapa de carrera magisterial (2001) se inscribieron 8300 profesores.

Otro aspecto relevante es que no existe una política de actualización clara en la CSES, y en ocasiones se realizan acciones desvinculadas en varios departamentos, aún cuando se atiende a la misma población de maestros.

Se requiere fortalecer a los cuerpos técnicos de las Direcciones Operativas.

Un reto más consiste en lograr un verdadero impacto en la transformación de la enseñanza en el aula, lo cual constituye el propósito esencial de la actualización pero de manera especial es vital en el nivel de educación secundaria.

En lo referente a la actualización de directivos y docentes, se advierten necesidades específicas, por ejemplo la de capacitar en el manejo de grupos de aprendizaje, o sobre trabajo colegiado, también las problemáticas planteadas hasta este momento en las escuela como deserción, reprobación y disciplina, son temas sumamente recurrentes en los diagnósticos de los planteles, lo interesante son las causas a las que atribuyen estas problemáticas que por lo regular se enfocan al medio social, cultural y económico en el que se encuentra la escuela secundaria.

A pesar de lo anterior mi experiencia personal ha sido un amplio desarrollo como pedagoga, una aplicación de saberes a partir de la formación recibida que me han servido para encontrar nuevos saberes.

A lo largo de estos trece años de trabajo en el Departamento de Actualización y capacitación de la CSES, creo que los resultados no son todavía definitivos, esta primera experiencia me permite abrir vetas de trabajo que impulsen un mayor impacto con los docentes y directivos. Si bien es cierto que se han logrado diseñar propuestas que apoyan a los docentes y que de alguna manera, sobre todo en la asignatura de matemáticas y en lo que se refiere los cursos sobre adicciones, han impactado la práctica docente de algunos maestros, es importante ahora avanzar en la especificidad de las necesidades de actualización, no sólo en función de los planteamientos gubernamentales, sino también en lo relacionado con la nueva realidad que viven los maestros con sus adolescentes, puesto que muchos de los alumnos han perdido incluso el interés de asistir a la escuela, ya no encuentran atractivos o útiles los conocimientos que la escuela les ofrece. Entender que la cultura del Homo Videns que plantea Sartori<sup>113</sup> es ya una realidad en la sociedad urbana del Distrito Federal, que los video-juegos, desarrollan habilidades y destrezas en los alumnos que requieren ahora de una educación que capte de manera importante su atención, que la mayoría de los adolescentes son solitarios, pues viven en familias donde ambos padres trabajan y pasan mucho tiempo solos, esto es una parte de la compleja realidad a la que se enfrentan los jóvenes de la ciudad de México.

Otro rubro de suma importancia es contribuir a la formación del personal directivo al cual se le atiende a través de un curso de inducción al puesto, o bien a través de propuestas de actualización de Carrera Magisterial, pero que no se le atiende de manera continua y sistemática.

---

<sup>113</sup> Si la imagen casi no explica nada por sí misma, el resultado es que "el acto de ver está atrofiando la capacidad de entender" Partiendo de la premisa que proporciona el hecho evidente de que los niños de nuestra sociedad pasan muchas horas del día frente al televisor, aun antes de aprender a leer y a escribir, en el libro titulado "Homo Videns, la sociedad teledirigida", el autor italiano Giovanni Sartori, centra su atención en la televisión y plantea una hipótesis según la cual ésta ha venido generando un proceso de transformación del homo sapiens, entendido éste, como criatura de la cultura escrita, hacia un homo videns para quien la palabra, como principal instrumento simbólico, ha sido desplazada por la imagen. Podemos deducir, escribe Sartori "...que la televisión está produciendo una permutación, una metamorfosis, que revierte la naturaleza misma del homo sapiens. La televisión no es solo instrumento de comunicación; es también, a la vez paideia, un instrumento antropogenético, un médium que genera un nuevo anthropos, un nuevo tipo de ser humano". (Sartori, Giovanni. "La sociedad teledirigida" Ed. Taurus 1998).

El seguimiento de nuestras acciones en la escuela será de vital importancia para evaluar lo que hacemos y tener la posibilidad de mejorarlo. Si bien es cierto que la cobertura en las acciones del DAC ha sido importante, no se ha podido atender al 100% de los docentes de secundaria, lo cual constituye otro reto.

Como una de las conclusiones puedo decir que el desempeño de una profesional de la pedagogía no tiene límites en estos espacios laborales, pues es un gran reto el contribuir a elevar la calidad del servicio que se presta en las escuelas secundarias del Distrito Federal.

Considero de una relevante trascendencia el desarrollarme profesionalmente en este nivel educativo. Es importante mencionar que en estas áreas no necesariamente se siguen con rigor metodológico todas las acciones educativas, lo cual se requiere para lograr resultados a más largo plazo y que realmente impacten las prácticas cotidianas del aula y la escuela.

La actualización y /o capacitación en este departamento para el manejo de metodología de investigación como la etnografía, puede ser de gran utilidad para los equipos técnicos que se desempeñan en áreas centrales de la Coordinación Sectorial de Educación Secundaria.

Derivado de las reflexiones anteriores, a continuación presento una propuesta para reorganizar las actividades del Departamento de Actualización y Capacitación de la Coordinación Sectorial de Educación Secundaria, al cual, en principio propongo denominar Departamento de Desarrollo Profesional.

## **Propuesta de reorganización del Departamento de Actualización y Capacitación: El Departamento de Desarrollo Profesional**

A partir del análisis y las reflexiones vertidas en los capítulos anteriores, considero necesario ampliar la denominación del Departamento cuyo nombre hace alusión exclusivamente a acciones de actualización y capacitación, a una denominación más amplia que implique un verdadero desarrollo del personal docente, directivo y de apoyo técnico que integra la Coordinación Sectorial de Educación Secundaria.

La organización general del **Departamento de Desarrollo Profesional** se integraría con los siguientes proyectos:

### **Proyecto de Inducción a profesores, directivos y supervisores de nuevo ingreso.**

A pesar de que los egresados de escuelas formadoras de docentes tienen elementos para integrarse a las escuelas secundarias, en la práctica se ha visto la necesidad de proporcionarle información acerca del nivel al que se integran. Asimismo, aun cuando se tenga experiencia en la función docente, acceder a una nueva función, ya sea como directivo o como supervisor requiere, además de las competencias para el puesto, reconocer las características específicas de la función; por ello en este proyecto, con el apoyo de la DGNAM, se operarían las siguientes líneas de acción:

Inducción a Profesores Normalistas

Inducción a Profesores egresados de otras instituciones

Inducción a Directivos

Inducción a Supervisores

Estas actividades serían para personal que se integre a la institución con una antigüedad máxima de un año.

## **Capacitación Docente Básica**

Se propone establecer un programa de capacitación docente básica, con tres cursos para los profesores que no han recibido formación para la docencia y tienen seis meses de antigüedad como mínimo; este programa puede darse en verano con los siguientes temas:

- El adolescente y su realidad
- El docente como promotor del aprendizaje
- Reflexión y cambio en el aula. Trabajo colegiado

## **Proyecto de Desarrollo Profesional para docentes, directivos, personal de apoyo técnico y supervisores.**

A través de este proyecto se diseñarán e impartirán talleres cortos, cursos, encuentros, intercambios, foros para los miembros de la comunidad educativa, con el fin de contribuir a su desarrollo profesional y con un enfoque integrador acorde con el Plan de Estudios 2011. El proyecto podría desarrollarse a través de las siguientes líneas:

Campo Formativo Lenguaje y comunicación

Campo Formativo Pensamiento Matemático

Campo Formativo Exploración del Mundo Natural y Social

Campo Formativo desarrollo personal y para la convivencia

Temas de Relevancia Social

Línea de Formación de asesores

## **Proyecto de Superación para profesores directores, subdirectores y personal de apoyo técnico de Educación Secundaria: Módulos pedagógicos**

A través de un programa de Superación para Maestros de Educación Secundaria que considera varios módulos integrados a su vez por cuatro cursos cada uno, se buscará

desarrollar en los docentes de las asignaturas del Plan de Estudios 2011, competencias que les permitan desempeñarse de acuerdo al enfoque de los programas de estudio, así como transformar su práctica educativa. Se propone que los módulos transiten paulatinamente hacia otros niveles educativos como son primaria y preescolar.

Como una acción de mayor impacto formativo se ofrecerán los Módulos Pedagógicos con una duración de 240 horas por Módulo para docentes, directores y personal de apoyo técnico, con los mismos campos formativos pero con mayor profundidad en su tratamiento pedagógico que las acciones del proyecto de desarrollo profesional.

Módulos para el Campo Formativo Lenguaje y comunicación

Módulos para el Campo Formativo Pensamiento Matemático

Módulos para el Campo Formativo Exploración del Mundo Natural y Social

Módulos para el Campo Formativo desarrollo personal y para la convivencia

Módulos para Directores y subdirectores

Módulos para Actualizadores

En este proyecto se considera también la modalidad de Telesecundaria.

## **Estrategias**

Una estrategia fundamental será propiciar entre los docentes y con los docentes, procesos de reflexión sobre su propia práctica, así como contribuir a conformar de manera conjunta con maestros y directivos, las necesidades reales de capacitación y actualización que contribuyan a mejorar los resultados de aprendizaje de sus alumnos y/o resuelvan también problemáticas específicas del plantel escolar.

Contribuir a que el colectivo docente pueda trabajar en colegiado será una tarea transversal a todas las acciones de actualización de la CSES.

Los talleres con materiales de apoyo didáctico, para todas las asignaturas, propician tratamientos más significativos de los contenidos, por lo que se diseñarán estos talleres cortos para cada asignatura.

Considerar como eje de la actualización la transformación de las prácticas educativas en la escuela, requiere además de ésta acción una reforma estructural que implique áreas como la administración de recursos humanos a través de la cual se pueden propiciar mejores condiciones para los maestros y propugnar por un mayor arraigo del cuerpo docente en sus escuelas; realizar una mejor selección del personal docente y evaluar de manera permanente al profesorado a través de su acción pedagógica cotidiana.

El cuerpo directivo constituye un papel primordial en la transformación de las prácticas educativas, por lo cual se deberá, atender de manera permanente.

El personal de supervisión necesariamente requiere de un profundo cambio en la actividad que realiza, por lo cual se requiere un nuevo modelo de supervisión que se construya con los propios actores.

El personal de apoyo técnico, de Direcciones Operativas y zonas escolares, así como de áreas centrales no puede estar ajeno a procesos de actualización. Un renglón aparte son las acciones del personal de apoyo a la educación que requieren también capacitación como elementos importantes de la comunidad escolar, para esta estrategia se sugiere establecer vínculos con otras instituciones académicas que aporten elementos de vanguardia.

Se propone establecer un programa de capacitación docente básica, para los profesores que no han recibido esta capacitación; este programa puede darse en verano en tres módulos con diferentes temas.

El uso de la tecnología como apoyo al proceso de enseñanza, deberá considerarse como una estrategia prioritaria dirigida a los maestros de todas las asignaturas del plan de estudios así como para directivos, personal de apoyo técnico y personal de supervisión.

Con el fin de contribuir a conformar acciones que favorezcan la autoformación del personal docente, se propone establecer dos modalidades de atención a distancia: La asesoría y los cursos, que podrán impartirse con el uso de la computadora, vía Internet.

La capacitación y actualización para los profesores de educación tecnológica, deberá tender en primer instancia a problematizar junto con los profesores de estas asignaturas su quehacer, es decir, las formas, contenidos y metodología de la educación tecnológica para poder replantear una nueva propuesta de la misma; las propuestas que se diseñen deberán hacer aportaciones en este sentido.

El personal de asistencia educativa, es decir, Orientadores Educativos, Trabajadoras Sociales, Prefectos y Médicos Escolares, podrá ser formado en una fuerte orientación al trabajo colegiado por considerarse su apoyo decisivo para la transformación de las prácticas en la escuela.

Las acciones encaminadas a la superación profesional de los docentes, consideradas en el Programa de Superación para docentes en servicio, deberán abrirse a otras asignaturas y ampliar su cobertura, a través de la formación de cuadros técnicos en cada Dirección Operativa, que permitan acercar más este servicio a los centros de trabajo de docentes y directivos.

Una estrategia fundamental consistirá en propiciar acciones que contribuyan a mejorar el trato que los maestros tienen con sus alumnos y el fomento de los valores en la escuela.

El seguimiento y la evaluación de todas las acciones del Departamento de Actualización y Capacitación será una actividad prioritaria que permitirá caminar en un proceso de mejora continua.

A partir de la Reforma Integral de la Educación Básica RIEB, el trabajo colegiado con los equipos técnicos estatales que se formaron para la generalización del Plan de Estudios 2011, deberá ser una estrategia permanente en toda acción encaminada a la actualización de docentes y directivos de Educación Secundaria.

Como una **estrategia fundamental** será el fortalecimiento de los asesores técnicos pedagógicos para que propicien acciones de **asesoría y acompañamiento a los colectivos docentes**. De manera inicial con **escuelas de Tiempo Completo** que a partir del año 2012 se incorporaron a este programa.

### **Acciones de los Proyectos del Departamento de Desarrollo Profesional**

Las acciones específicas que desarrollarán los proyectos mencionados con anterioridad son:

#### **Diagnóstico**

Mediante esta acción se buscará establecer perfiles de desempeño<sup>114</sup> para los profesores, directores, personal de apoyo técnico y supervisores en servicio a través de los cuales pueden ser evaluados en su práctica educativa cotidiana, en cuanto a:

- ◇ Dominio de contenidos para la función específica
- ◇ Contribución al logro de los aprendizajes en los alumnos.
- ◇ Trato con sus alumnos o subalternos
- ◇ Gestión pedagógica

Puede también propiciarse una autoevaluación que ayude al personal educativo a determinar sus necesidades por medio de encuestas que podrán responder por Internet.

---

<sup>114</sup> El Programa Nacional de Educación 2001 – 2006 plantea el establecimiento de normas académicas para el ingreso y la permanencia de los profesores conforme a los perfiles académicos y el desempeño profesional. (Página 150)

## **Diseño e implementación de Acciones de Desarrollo Profesional**

Una vez delimitados los perfiles, establecer de manera conjunta con los maestros, a través de diversas acciones de intercambio, opciones que atiendan a los profesores de acuerdo a sus necesidades y condiciones laborales como las siguientes:

### **Desarrollo profesional para docentes, directores, personal de apoyo técnico y supervisores en servicio.**

Las actividades que se pretende implementar para estas figuras educativas serían las siguientes:

- **Cursos presenciales** con valor en el programa de Carrera Magisterial y con valor para el escalafón vertical de 30 a 40 horas (los cuales tendrán un proceso de acompañamiento que permita verificar su impacto) para todas las asignaturas académicas, de desarrollo y para la capacitación en el uso de la tecnología.
- **Cursos a distancia** con una sesión a la quincena y tareas o vía Internet.
- **Asesorías** directas en las escuelas atendiendo peticiones específicas
- **Talleres cortos.** Los talleres con materiales de apoyo didáctico, para todas las asignaturas, propician tratamientos más significativos de los contenidos, por lo que se diseñarán estos talleres cortos para cada asignatura, principalmente para atender necesidades expresadas por las escuelas.
- **Encuentros.** Se propiciará realizar encuentros entre profesores de asignaturas iguales o afines, para propiciar el intercambio de experiencias y la reflexión sobre su práctica educativa
- **Cursos para la formación de habilidades directivas.** La capacitación a directivos para el nuevo liderazgo que requiere la escuela se propone que sea obligatoria y permanente, para lo cual se sugiere un programa de formación permanente, a través de módulos que

podrán tomar los directivos a lo largo del ciclo escolar al término del cual se les dará un diploma. Los módulos podrán ser:

- 1 Inducción al puesto
- 2 Bases para una gestión pedagógica profesional
- 3 Liderazgo, dirección y organización.
- 4 Grupos de aprendizaje y trabajo colegiado.

### **Trabajo colegiado**

Para atender necesidades más acordes con la realidad se buscará que el director como líder académico promueva en su escuela el trabajo colegiado para atender las problemática educativas considerando los estándares de desempeño para propiciar los procesos de actualización de mayor impacto en los resultados educativos.

Con el propósito de sensibilizar al colectivo docente sobre la necesidad del trabajo colegiado se propone realizar talleres itinerantes en las Direcciones Operativas.

### **Evaluación y seguimiento**

Como una acción sustantiva del departamento de actualización se plantea la evaluación y el seguimiento de todas las acciones que se realizan.

Esto se propone abordarlo a través de diferentes alternativas:

- Visitas a las escuelas
- Solicitud de informes de actividades para resolver la problemática encontrada
- Encuentros de intercambio de experiencias por zona o Dirección Operativa
- Recepción y publicación de trabajos en una revista virtual
- Foro anual de profesores de Educación Secundaria

## **Vinculación con Departamentos de la Subdirección de Apoyo Técnico Complementario de la CSES**

Las tareas de actualización y capacitación no pueden soslayarse de los destinatarios que se atienden en los diferentes departamentos de la Subdirección de Apoyo Técnico Complementario.

Con la Unidad de Educación a Distancia se requiere un trabajo muy cercano, ya que el uso de las tecnologías de la Información y Comunicación deberá contemplarse como una herramienta de uso cotidiano en las diferentes opciones de actualización y capacitación de que ofrezca la CSES.

Con respecto al Departamento de Servicios Educativos, cuyos destinatarios inciden directamente en la transformación de las prácticas en la escuela, se propone realizar acciones coordinadas que coadyuven el logro de este proceso.

### **Acciones complementarias**

Los profesores que de acuerdo a los perfiles de desempeño requieran apoyo, podrán asistir a cursos de actualización durante las vacaciones de verano.

Se propone abrir un espacio virtual a través de la página de la CSES para recibir propuestas que se generen en las escuelas por los propios maestros.

Es muy importante destacar que la formación docente más importante es la que se deriva de la práctica en el aula pues es ahí donde se desarrollan las habilidades para la docencia y se resuelven los problemas curriculares. Por ello será preponderante, desde una perspectiva socio afectiva, brindar a los docentes opciones de actualización y capacitación para el desarrollo de la inteligencia emocional.

En lo general me parece que el enfoque más importante que propongo se recupere en las acciones de desarrollo profesional de los docentes y directivos de educación secundaria, sería propiciar la reflexión de su práctica y en la medida que lo permitan los recursos humanos, coadyuvar a un trabajo colegiado y autogestivo que invite a los colectivos escolares a indagar sobre las competencias que poseen así como con las debilidades y

oportunidades con las cuales cuentan para intervenir en la formación de adolescentes de modo que ellos deseen permanecer en la escuela y sobre todo, adquieran el hábito de aprender a aprender a lo largo de su vida y sean ciudadanos competentes para cuestionar e impactar favorablemente su entorno.

### **Relación entre la actividad laboral y la formación profesional recibida.**

Es importante decir que cursé la Carrera de Pedagogía de 1986 a 1990 en ambos turnos. Los primeros tres semestres en el turno matutino y los siguientes en el turno vespertino hasta terminar la carrera. El cambio se debió a que combiné el trabajo con el estudio.

La convicción que me llevó a estudiar esta carrera, era contribuir a hacer un mejor país desde lo que consideraba, desde una visión ingenua de preparatoriana, una de las causas principales de su subdesarrollo: la educación.

A 23 años de haber egresado de la Carrera, encuentro muchas bondades por haber tenido la maravillosa oportunidad de transitar por la UNAM desde la Escuela Nacional Preparatoria No. 6 Antonio Caso, hasta el Colegio de Pedagogía en la Facultad de Filosofía y Letras, de Ciudad Universitaria.

Lo primero que encuentro es que al aumentar la población en edad de estudiar, también las oportunidades se reducen y me parece que mi generación tuvo más posibilidades que la generación de jóvenes actual. Por ello ahora pienso que fui privilegiada al poder ingresar desde el nivel de bachillerato a la UNAM.

La visión de la realidad que se adquiere a través de transitar por los diferentes cursos que conforman la Carrera de Pedagogía que imparte la UNAM a través del Colegio de Pedagogía de la Facultad de Filosofía y Letras, permite a quienes tuvimos ese privilegio, vislumbrar las diferentes facetas que tiene el hecho educativo. Desde la carrera de Pedagogía aprendí a entender que el acontecer del aula, es el resultado de múltiples factores fundamentalmente económicos y políticos, que van conformando el devenir histórico de la educación momentos históricos. Los fines educativos obedecen a una concepción acerca de lo que debe ser el ciudadano mexicano y de lo que debe ser su país.

La Carrera de Pedagogía siempre nos llevaba en la dirección del análisis y las distancias entre el deber ser y la realidad de la educación en México, más en términos generales, desde las visiones teóricas de la Psicología, en ese tiempo, con un enfoque básicamente psicoanalítico.

Desde el punto de vista sociológico, la carrera de Pedagogía permite vislumbrar la complejidad de la conformación múltiple de la sociedad mexicana y entender, que aunque en el nivel de secundaria la tarea consiste en atender a alumnos cuyas edades fluctúan entre 12 y 15 años, según su zona de vida, su colonia, su delegación, podían ser grupos completamente distintos en cuanto a sus intereses, actividades, nivel económico y preferencias culturales. Por ello, estoy convencida que la carrera de Pedagogía de la UNAM brinda múltiples oportunidades de conocer las diferentes visiones sobre la educación.

Durante el desarrollo de la carrera siempre me pregunté acerca de la mínima vinculación en los temas abordados en los diferentes cursos, con lo que sucedía en la Educación Básica en México; el enfoque era casi siempre hacia la problemática universitaria. Se que en sus orígenes, la carrera de Pedagogía estuvo fuertemente vinculada con la Escuela Normal, lo que se fue perdiendo paulatinamente.

Muchas veces tuve dificultades para plantearme problemas de investigación, pues aunque mi convicción ya era apoyar a mi país desde lo que consideraba la raíz de muchos de sus problemas esto es, la educación, (por su puesto antes de entrar a la carrera), todavía no entendía el fenómeno educativo y por supuesto, menos podía plantearme un problema de investigación educativo. Es pertinente decir, que los cursos de la carrera básicamente eran un detonador para proseguir indagando en los temas que nos planteaban los profesores.

Una de mis experiencias más significativas en la carrera es que tuve el privilegio de formar parte del Primer Seminario de Educación Ambiental que impartió el Dr. Edgar González Gaudiano, en el cual éramos sólo 7 estudiantes. Esta iniciativa universitaria me dio alguna ventaja en el manejo de la información que en esta área apenas se iba concretando en la SEP mediante algunos cursos que parecían muy innovadores.

Asimismo, igualmente significativo fue el Taller de Didáctica de la Mtra. Edith Chehaybar que nos impulsó a enfrentarnos a problemáticas reales del Distrito Federal y mediante un trabajo para acreditar su materia, pude acercarme a un asentamiento humano irregular y proponer un pequeño programa educativo de educación inicial para los niños pequeños; poco después me enteré que este trabajo lo realiza el CONAFE.

En el ámbito de lo personal, la formación universitaria recibida fue bastante solitaria. Como estudiante me sentía lejana a los profesores que básicamente se dedicaban a dar su cátedra, indicarnos los trabajos y fechas de entrega, así como la bibliografía. Que yo recuerde ninguno se involucraba más allá de impartir su clase, de manera excelente muchos de ellos, por cierto, y después retirarse. Quizás por la época y el tiempo que me tocó vivir, la enseñanza de la Pedagogía era todavía tradicional; alguna vez en una clase de Rosa Nidia Buenfil se intentó proponer una forma distinta de abordar a los teóricos de la educación, o en el taller de Didáctica acercarse a ver un problema educativo real, sin embargo, la mayoría abordaba los contenidos mediante una didáctica centrada en el saber del profesor.

Quizás por eso, al igual que pasa en las Escuelas Normales, es difícil exigir al pedagogo y maestro normalista, caminar hacia otro enfoque educativo, cuando en su formación vivió el tradicional.

Ese fue mi caso pues cuando ingreso a la SEP el enfoque de los programas era distinto al que yo había experimentado en mi formación universitaria, por lo que el acercarme a un nuevo enfoque pedagógico fue un verdadero reto. Sin embargo, las herramientas propiciadas por el estudio en la Carrera de Pedagogía durante cuatro años, esto es el análisis, la crítica reflexiva y los hábitos de investigación, me facilitaron el acceso a nueva información y pude concretar las tareas encomendadas.

Un análisis aparte merece el modelo de titulación de la carrera de pedagogía. En este aspecto primero vale decir que es una responsabilidad personal concretar el procedimiento establecido para terminar una carrera universitaria y en ese sentido tengo plena conciencia del rezago en el que me impliqué para poder concretar este proceso.

Sin embargo, y asumiendo plenamente la parte de responsabilidad personal que me toca, me parece también pertinente comentar que en la carrera no existe una línea definida que

oriente el proceso de titulación de los estudiantes de esta importante carrera, que desde mi punto de vista, el proceso aun es muy complicado y que quizás ya está rebasado en lo que debiera ser la intencionalidad de otorgar a un estudiante la licencia o avalar el permiso a un estudiante de la UNAM, para ejercer una profesión.

Desde mi humilde opinión, el pedagogo tiene mucho que decir a la sociedad, y me parece que es necesario desde los primeros bimestres de la carrera, establecer espacios que vayan orientando el tema de reflexión que será motivo durante toda la carrera de un análisis más profundo y serio, pero sobre todo, a partir del cual se puedan hacer propuestas colegiadas y concretas que verdaderamente contribuyan e impacten el entorno social donde se desenvuelven los estudiantes de la Carrera de Pedagogía. Esto puede darse aún en un nivel de propuesta, pero puede muchas veces hacer una diferencia entre lo que es sólo acercarse a un objeto de conocimiento o tratar de incidir en el tiempo y el espacio donde nos ha tocado vivir.

La Carrera de Pedagogía de la Facultad de Filosofía y letras de la UNAM en octubre de 2013 menciona en su sitio WEB el siguiente perfil de egreso<sup>115</sup>:

Perfil de egreso:

*El pedagogo es el profesional capaz de identificar, analizar y resolver problemas educativos, situándolos en su contexto social, económico, político y cultural, con fundamentos teóricos y metodológicos. De la misma manera al término de la carrera, el egresado tendrá la capacidad para diseñar, proponer y llevar a la práctica diversas estrategias y acciones que resuelvan problemas tales como: el analfabetismo; la revisión y actualización de planes y programas de estudio; problemas de planeación y administración educativas, rezago educativo, deserción, reprobación escolar y baja eficiencia terminal en procesos de educación formal; deficiente formación pedagógica y actualización de personal docente, instructores, coordinadores y directivos; selección y utilización de métodos y técnicas de enseñanza y aprendizaje; participación en grupos interdisciplinarios de trabajo; elaboración*

---

<sup>115</sup> UNAM. Facultad de Filosofía y Letras. Colegio de Pedagogía. *Perfil de egreso*. Consultado en <http://www.filos.unam.mx/LICENCIATURA/Pedagogia/lib/acercade/omvp.php#egresado> el 14 de octubre de 2013.

*de programas de orientación escolar, vocacional, profesional y de capacitación; diseño, instrumentación y evaluación de procesos de investigación educativa, entre otros.*

Me parece importante citar este perfil, el cual puede servir de análisis sobre mi desempeño profesional, por lo que abordaré su análisis en cada aspecto.

***El pedagogo es el profesional capaz de identificar, analizar y resolver problemas educativos, situándolos en su contexto social, económico, político y cultural, con fundamentos teóricos y metodológicos***

En mi desempeño como pedagoga me enfrente a retos educativos a los que planteé desde mi función como Jefa de Departamento, soluciones viables y que lograron el objetivo solicitado. Los referentes teóricos adquiridos en la carrera, me permitieron entender y buscar alternativas de acción educativa e incluso propiciar procedimientos innovadores como lo describí en los capítulos anteriores de este informe.

***el egresado tendrá la capacidad para diseñar, proponer y llevar a la práctica diversas estrategias y acciones que resuelvan problemas tales como: el analfabetismo; la revisión y actualización de planes y programas de estudio; problemas de planeación y administración educativas, rezago educativo, deserción, reprobación escolar y baja eficiencia terminal en procesos de educación formal; deficiente formación pedagógica y actualización de personal docente, instructores, coordinadores y directivos; selección y utilización de métodos y técnicas de enseñanza y aprendizaje;***

La planeación educativa es una actividad permanente en las instancias gubernamentales la cual realizaba en dos niveles, para la institución en lo que se denominaba Programa Anual de Trabajo y de manera específica en las acciones de actualización en su diseño didáctico.

En lo referente al rezago educativo fueron dos los proyectos en los que participé desde mi práctica: Elevación de la eficiencia Terminal, el cual consistía en el diseño de actividades con alumnos de secundaria en rezago educativo, a través de clubes de asignatura o de una tutoría personalizada; es importante mencionar que en este proyecto el diseño fue con los integrantes del Departamento de Servicios Educativos y de Actualización. También participé en la Estrategia Integral para la Mejora del Logro Educativo, la cual a través de la conformación de Redes de tutoría constituyó un proyecto para atender el rezago educativo,

pero mi papel consistió en contribuir a su desarrollo desde mi gestión como Mando Medio, más que a generar actividades específicas.

La actividad principal a lo largo de mi desempeño laboral consistió en general, aplicar, desarrollar acciones de desarrollo profesional con las diferentes figuras que conforman el colectivo escolar, desde Inspectores, Supervisores, Directores, subdirectores, docentes de asignaturas académicas, es decir, de Español, Matemáticas, Ciencias, Inglés, Historia, Geografía, Formación Cívica y Ética y con Formadores de Docentes, también llamados Asesores Académicos, lo que implicaba la selección de los métodos y técnicas de aprendizaje que consideré más pertinentes.

***Participación en grupos interdisciplinarios de trabajo; elaboración de programas de orientación escolar, vocacional, profesional y de capacitación; diseño, instrumentación y evaluación de procesos de investigación educativa, entre otros.***

El trabajo al interior de la Coordinación Sectorial de Educación Secundaria, a menudo era interdisciplinario en especial cuando se trataba de proponer acciones que impactaban a todas las escuelas secundarias; asimismo, la evaluación de las acciones se convirtió paulatinamente en una actividad permanente de cada una de las acciones emprendidas, por las políticas gubernamentales relativamente recientes de rendición de cuentas. Los planes plantean metas e indicadores que es necesario alcanzar, y la revisión es un ejercicio constante.

Si bien es cierto que de manera rigurosa la investigación educativa no era una constante en la institución, puedo decir que las evaluaciones aplicadas nos permitían acercarnos al impacto de algunas acciones y reorientar el rumbo con el fin de alcanzar las metas y objetivos establecidos.

Universidad Nacional Autónoma de México. Facultad de Filosofía y Letras. Colegio de Pedagogía.

Informe Académico de Actividad Profesional

Universidad Nacional Autónoma de México.

Colegio de Pedagogía.

Informe Académico por Actividad Profesional

Intervención en el Departamento de Actualización y Capacitación de la Coordinación

Sectorial de Educación Secundaria

en el Distrito Federal

# ANEXOS

## ANEXOS

### Índice

Anexo 1. Aspectos del Proceso de Evaluación en el Programa de Carrera Magisterial	203
Anexo 2. Informes de Actividades realizadas en el Departamento de Actualización y Capacitación	205
Acciones del Proyecto de Actualización y capacitación de 1994 a 2000	205
Cursos diseñados e impartidos a través del Departamento de Actualización y Capacitación de 1994 a 2000	206
Relación de Cursos de Carrera Magisterial diseñados durante el ciclo escolar 2003 2004	207
Anexo 3. Resultados del programa de generalización de la Reforma de Educación Secundaria 2006	209
Anexo 4. Informe del Curso <i>Una nueva cultura de la evaluación basada en un enfoque por competencias</i>	210
Anexo 5. Cursos con puntuación escalafonaria diseñados e impartidos por el personal del Departamento de Actualización y Capacitación durante 2007, 2008 y 2009.	212
Anexo 6. Informe de Resultados 2012 de Módulos Pedagógicos	214
Anexo 7. Informe de Actividades Relevantes del Departamento de Actualización y Capacitación. Ciclo Escolar 2010 – 2011	217
Anexo 8. Informe de la Estrategia Integral para la Mejora del Logro Educativo 2011- 2012	219

## Anexo 1.

### Aspectos del Proceso de Evaluación en el Programa de Carrera Magisterial

Una actividad prioritaria del Departamento de Actualización y capacitación era el diseño de los cursos para contribuir a uno de los elementos considerados en la evaluación de los docentes y directivos de las escuelas secundarias. Los aspectos que se evaluaban en los docentes participantes en el proceso consistían en lo siguiente:

#### Evaluación global

Para que un docente se incorporara o promoviera debía presentar su Evaluación Global, la cual constaba de cinco factores y a cada uno le correspondía un puntaje determinado, como se especifica en el cuadro 1.

**Cuadro 1. Factores de Evaluación**

Factor	Puntaje
Antigüedad	10
Grado Académico	15
Preparación Profesional	25
Cursos de Actualización y Superación	15
Desempeño Profesional	35
<b>Total</b>	<b>100</b>

#### Antigüedad<sup>116</sup>

Son los años de servicio docente desempeñados en educación básica en los sistemas educativos federal o estatal. Se acredita con una constancia de prestación de servicios expedida por el área responsable de la instancia educativa en las entidades federativas.

#### Grado académico

Son los grados obtenidos por los docentes en su formación académica. Para efectos de Carrera Magisterial sólo se consideraban estudios en:

- Normal básica, ENAMACTI o ENAMACTA
- Normal Licenciatura o Licenciaturas de nivelación de la UPN
- Normal Superior
- Licenciaturas en Universidades e Institutos de Educación Superior en áreas equivalentes a las impartidas en Normal Superior
- Maestrías y Doctorados otorgados por Instituciones con reconocimiento oficial

Los documentos para acreditar el grado académico son:

- Título o cédula profesional expedido por la Dirección General de Profesiones de la SEP
- El acta de examen profesional, si el título se halla en trámite
- El certificado de estudios terminados

<sup>116</sup> Secretaría de Educación Pública Coordinación Nacional de Carrera Magisterial Antología de Carrera Magisterial. Primera edición, México, 2001; pág. 56. Puede consultarse en <http://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/94491/1/ANTOLOGIA20CN-2001.pdf>

Sólo en el caso de los profesores de educación secundaria y grupos afines que no tenían título ni cédula profesional, debían presentar los documentos comprobatorios de que cubrieron al menos el 75% de estudios de Licenciatura.

### **Preparación Profesional**

Son los conocimientos y nivel de actualización que tiene el profesor con respecto al grado y/o la(s) materia(s) que imparte; se evalúa al docente mediante la aplicación de un examen, por parte de la autoridad educativa, en tiempos y condiciones definidas.

### **Cursos de Actualización y Superación del Magisterio**

Son las actividades de formación que realiza el docente mediante la acreditación de cursos ofrecidos por las autoridades educativas, tanto nacionales como estatales, y que han sido aprobados previamente por la Comisión Nacional Mixta de Carrera Magisterial.

### **Desempeño Profesional**

Es el conjunto de acciones que realiza el profesor en interacción con sus alumnos para conducir el proceso de enseñanza aprendizaje. Consta de cuatro subfactores o aspectos específicos para cada vertiente.

Respecto a la Primera Vertiente, en el Factor Desempeño Profesional se encontraba el indicador de Aprovechamiento Escolar, el cual se valora mediante un examen, aplicado por la autoridad educativa, a los alumnos del docente participante.

### **Niveles**

Carrera Magisterial es un sistema de promoción horizontal integrado por cinco niveles: "A", "B", "C", "D", y "E". Cada uno de ellos tiene requisitos propios y ofrece un estímulo económico, el cual se incrementa al cambiar de un nivel a otro. Los docentes podían incorporarse directamente a los niveles "A", "B" y "C" siempre y cuando cubrieran los requisitos establecidos.

### **Incorporaciones**

Para ubicarse en el nivel "A", era indispensable que en el nivel de preescolar o primaria, se contara con normal básica o licenciatura equivalente. En secundaria se requería cubrir, al menos, el 75% de los créditos en normal superior o en una licenciatura afín, cursada en Universidades o en Instituciones de Educación Superior.

Para incorporarse directamente al nivel "B" o "C", en abril de 1997, se autorizó el Catálogo de Instituciones Formadoras de Docentes con Reconocimiento para la Incorporación a los niveles "B" o "C" de Carrera Magisterial (figura 4), como un instrumento de apoyo en la aplicación de los Lineamientos y cuyo objetivo fue proporcionar a las Comisiones Paritarias información esencial sobre las maestrías o doctorados que eran susceptibles de incorporación directa. Para conformar dicho Catálogo se consideró la información proporcionada por la Coordinación General de Representaciones de la SEP en las entidades federativas.

### **Vertientes**

#### **Primera Vertiente**

Docentes que interactúan directamente con los alumnos en el proceso enseñanza aprendizaje. Son los profesores frente a grupo de educación preescolar, primaria, secundaria y grupos afines.

#### **Segunda Vertiente**

Profesores en funciones directivas y de supervisión: en preescolar y primaria se considera al director de la escuela, al inspector de zona y al inspector general de sector; en educación secundaria, el subdirector, el director de escuela, el jefe de enseñanza y al inspector general.

### Tercera Vertiente

Docentes o directivos en actividades técnico- pedagógicas. Se consideran dos grupos el primero es el personal que realiza actividades de asesoría, vinculadas con la integración de programas, orientaciones psicopedagógicas y de metodología, también incluye apoyo técnico educativo a supervisores o inspectores y a jefes de sector; el segundo lo conforman aquellos docentes que elaboran material curricular y didáctico, así como detección de necesidades de orden técnico-pedagógico.

## Anexo 2. Informes de Actividades realizadas en el Departamento de Actualización y Capacitación

### Acciones del Proyecto de Actualización y capacitación de 1994 a 2000

	1994			1995			1996			1997		
	Cantida d	Grup os	Cobert ura	Cantid ad	Grup os	Cobert ura	Cantida d	Grup os	Cobert ura	Cantid ad	Grup os	Cobert ura
Cursos, Seminarios y Talleres	11	36	1,086	10	83	2740	4 Cursos	8	361	8	27	820
							1 semina rio para directiv os	1	590			
							16 talleres 70 anivers ario	16	2,318			
Conferencia s	36		3,547	52		3,364	24		2,523	22		903
Circuitos y visitas guiadas	22		909	36		653	26		459	12		407
<b>Total</b>			<b>5,542</b>			<b>6,757</b>			<b>6,251</b>			<b>2,130</b>

**Acciones del Proyecto de Actualización y capacitación de 1994 a 2000**

	1998			1999			2000		
	Cantid ad	Gru pos	Cober tura	Canti dad	Gru pos	Cober tura	Cantid ad	Gru pos	Cober tura
Cursos, Seminarios y Talleres	12	23	1,808	13	60	1,651	12	151	2572
Conferenci as	13		1,190	29		1,124	22		954
Circuitos y visitas guiadas	23		446	11		314	14		225
Curso de Formación de Asesores	1		60	1		26			
<b>Total</b>			<b>3,504</b>			<b>3,115</b>			<b>3,751</b>

Nota: \* Los totales de los cursos consideran acciones de Carrera Magisterial, de la Comisión Nacional Mixta de Escalafón SEP-SNTE y cursos sin valor escalafonario

**Cursos diseñados e impartidos a través del Departamento de Actualización y Capacitación de 1994 a 2000.**

Los cursos que se aprobaron por la Comisión Nacional de Carrera Magisterial a partir de la cuarta etapa para los departamentos de la Coordinación Sectorial de Educación Secundaria que realizaban acciones de actualización y capacitación de personal docente, fueron los siguientes:

Manejo del laboratorio de diagnóstico y equipo rectificado

Curso de capacitación para profesores de educación ambiental

Organización de la escuela secundaria

Estrategias de enseñanza de las matemáticas con fundamento en su estructura Programática.

Estrategias de enseñanza del inglés con fundamento en su estructura Programática.

**Los cursos diseñados a través del Proyecto de Actualización y Capacitación fueron los siguientes:**

- ◆ Evaluación del aprendizaje
- ◆ Educación sexual del adolescente
- ◆ Elementos formativos en el desarrollo del adolescente
- ◆ La evaluación y la toma de decisiones para mejorar la organización escolar
- ◆ Diseño y solución de problemas, para el aprendizaje de las matemáticas
- ◆ Diseño curricular y praxis docente

- ◆ El profesor ante la problemática de las adicciones en la adolescencia
- ◆ Desarrollo de habilidades matemáticas en Educación Secundaria
- ◆ Los recursos didácticos actuales en la práctica docente
- ◆ Fundamentos de planeación para mejorar el trabajo en el aula y la escuela
- ◆ La investigación evaluativa para la toma de decisiones para el mejoramiento de la escuela secundaria
- ◆ Uso de juegos para motivar las clases de educación secundaria (matemáticas, física, biología, química y educación ambiental)
- ◆ Evaluación de los procesos de enseñanza aprendizaje en el aula

Los siguientes cursos se diseñaron en otros Departamentos de la Subdirección de Apoyo Técnico Complementario:

- ◆ Mantenimiento preventivo a máquinas de escribir mecánicas
- ◆ Base de datos aplicada al trabajo docente
- ◆ Diseño de material educativo por computadora
- ◆ Ahorro y uso eficiente de la energía eléctrica
- ◆ Higiene y seguridad en el taller escolar
- ◆ Introducción a la computación
- ◆ Introducción a la programación
- ◆ Uso estratégico de los medios electrónicos en el salón de clases
- ◆ Diseño de material educativo en ambiente gráfico
- ◆ Metodología de la enseñanza del idioma Inglés para maestros de telesecundaria

**Relación de Cursos 13ª etapa  
En proceso de dictamen, Ciclo escolar 2003-2004**

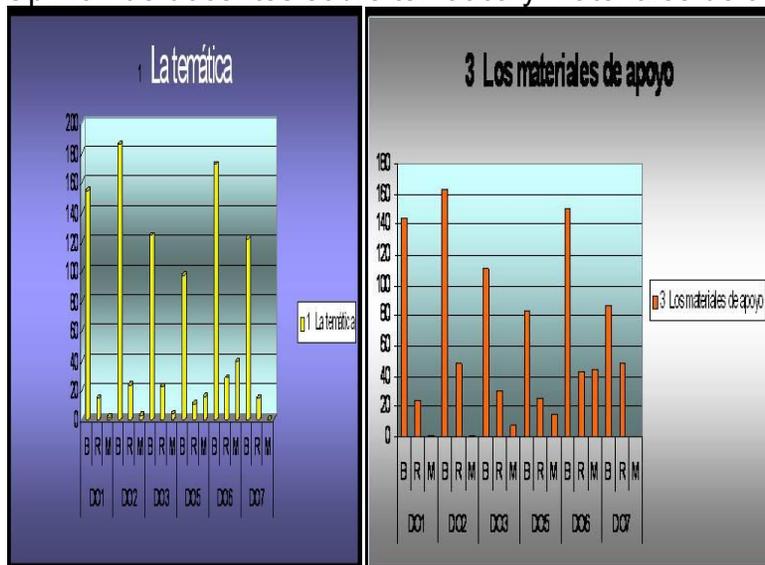
Nombre del curso	Nombre del curso	Nombre del curso
Desarrollo de la creatividad para educadores físicos en el área de humanidades	Diseño de estrategias didácticas globalizadas centradas en el aprendizaje de los niños y niñas preescolares	Elaboración de fichas de estrategias de los docentes frente a grupo para apoyar la enseñanza y el aprendizaje de los diferentes lenguajes para el desarrollo de las competencias comunicativas en educación básica
La atención de la postura a través de tareas motrices y situaciones lúdicas en la clase de educación física	La predicción y el azar en los libros texto educación primaria	Retos de la función directiva de educación básica en el contexto actual
Liderazgo y calidad en la función docente de educador físico	El geoplano y el geoespacio en el salón de clases	Elaboración de estrategias didácticas constructivistas para su aplicación por docentes de

Nombre del curso	Nombre del curso	Nombre del curso
<p>El valorar para calificar o evaluar para aprender. Una propuesta formativa para mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje en el aula de educación primaria</p> <p>La evaluación de valores y actitudes en formación cívica y ética</p> <p>Los derechos sexuales y la diversidad</p>	<p>Elaboración y aplicación de estrategias de enseñanza y aprendizaje en las asignaturas de física, química y biología en educación secundaria</p> <p>La evaluación del proceso enseñanza-aprendizaje en expresión y apreciación artísticas</p> <p>La utilización del aula como un laboratorio de ciencias de la tierra</p>	<p>Educación Tecnológica en la Educación Secundaria.</p> <p>Pensar y aprender la historia de México</p> <p>Estrategias y habilidades para la comprensión de textos en inglés bajo una perspectiva comunicativa</p> <p>Fortalecimiento de las competencias docentes para el profesorado, personal directivo y de apoyo técnico del programa de educación básica para personas jóvenes y adultos.</p>
<p>Sugerencias metodológicas para el Fortalecimiento de las estrategias de aprendizaje de los estudiantes de educación secundaria y telesecundaria</p> <p>Elaboración de estrategias APRA la prevención de adicciones en la escuela primaria y secundaria</p>	<p>Solución de problemas con materiales manipulativos en la clase de matemáticas</p> <p>DIA (Desarrollo de Inteligencias a través del arte) Un nuevo modelo de enseñanza aprendizaje. Nivel sensibilización</p>	<p>El enfoque de competencias en los programas de capacitación laboral como sustento de la práctica docente y de apoyo técnico hacia una respuesta educativa para los alumnos del CAM laboral</p> <p>El papel del docente como orientador en la vinculación familia – escuela a través de las tareas extraclasses en el marco de la educación básica</p>
<p>Estrategias para abordar en el aula contenidos relacionados con la contaminación de aire y sus implicaciones en la salud</p>	<p>Operación del programa interno de seguridad escolar</p>	<p>Estrategias Pedagógicas y de Gestión para la atención y prevención del maltrato y el abuso sexual infantil en la escuela</p>
<p>El personal directivo y la gestión escolar</p>	<p>Aplicación práctica de los aspectos técnicos pedagógicos del enfoque motriz de integración dinámica en educación física</p>	<p>El uso de las comunidades virtuales de aprendizaje como herramienta didáctica en el proceso de enseñanza-aprendizaje enfocada a la labor docente</p>
<p>Comentar y fortalecer la lectura a través de diseños múltiples o estrategias para su intervención en el aula</p> <p>El proyecto de trabajo como estrategia para fortalecer la función de los apoyos técnico pedagógicos en la educación básica</p>	<p>El análisis del currículo y la propuesta educativa como eje orientador para que los docentes y Apoyo Técnico incidan en el desarrollo curricular. Vinculado a la educación para todos.</p>	<p>Estrategias para el uso educativo de las nuevas tecnologías de información y comunicación en Educación Primaria y Secundaria</p>

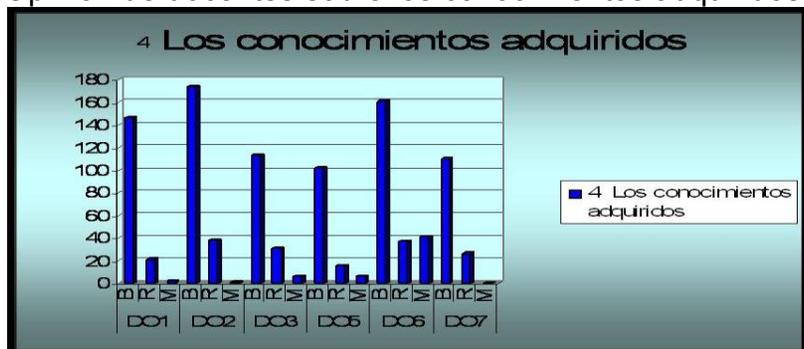
**Anexo 3.**

**Resultados del programa de generalización de la reforma de educación secundaria 2006**

Opinión de docentes sobre temática y materiales de apoyo en la capacitación



Opinión de docentes sobre los conocimientos adquiridos aplicables en el aula. Primer grado



Opinión de docentes sobre la Capacitación de los Programas de Estudio. Segundo Grado



**Anexo 4.**

**Informe del Curso Una nueva cultura de la evaluación basada en un enfoque por competencias**

**Propósito:**

Mediante el desarrollo de un proceso de fases de capacitación y piloteo, se implementará el curso taller denominado **“Una nueva cultura de la evaluación basado en un enfoque por competencias”** dirigido a docentes de las especialidades de Español, Matemáticas, Ciencias y Geografía de escuelas secundarias diurnas, para trabajadores y Telesecundarias de las cinco Direcciones Operativas del Distrito Federal.

Con la finalidad de atender el propósito señalado, se trabajó en tres etapas:

**Etapa 1.** Piloteo y capacitación a facilitadores.

**Etapa 2.** Implementación a escuelas.

**Etapa 3.** Evaluación y seguimiento.

	Resultados obtenidos en la impartición del curso					Totales
	Dirección Operativa					
Asignatura	1	2	3	4	5	
Español	63	4	76	49	50	242
Matemáticas	87	13	70	48	40	258
Geografía	66	15	63	46	19	209
<b>Total</b>	<b>216</b>	<b>32</b>	<b>209</b>	<b>143</b>	<b>109</b>	<b>709</b>

**Maestros atendidos por ciclo escolar con el cursos La evaluación por competencias, una oportunidad de aprendizaje**

Ciclo escolar 2006- 2007	Ciclo escolar 2007 - 2008	Ciclo escolar 2008 – 2009	TOTAL
2576 Docentes	729 Docentes	732 Docentes	4037 DOCENTES

- ❖ La implementación dio inicio en el ciclo escolar 2006 – 2007 como una primera etapa. Se impartió el curso a los docentes de 1er grado de las asignaturas de Español, Matemáticas y Ciencias (Biología)
- ❖ La segunda etapa fue en el ciclo escolar 2007 – 2008. Se impartió a los docentes de 2do grado de las asignaturas de Español, Matemáticas y Ciencias (Física)
- ❖ La tercera etapa se desarrolló en el ciclo escolar 2008 – 2009. El curso se dirigió a docentes de 3er grado de las asignaturas de Español, Matemáticas y Ciencias (Química)

Una vez concluidas estas tres etapas y actualizando el curso de acuerdo a los documentos de Evaluación PISA y la trilogía de Evaluación, se ha capacitado en el ciclo escolar 2009 – 2010 a Jefes de enseñanza y docentes de las diferentes escuelas que no participaron en las etapas de implementación

### **3. Evaluación**

- ❖ En cada una de las etapas desarrolladas se ha considerado la aplicación de un instrumento de evaluación
- ❖ Los resultados se plantean desde diferentes ámbitos, la participación de los docentes y las opiniones de los alumnos reflejan una realidad sobre las diversas formas de evaluar.

A continuación se describen brevemente los resultados que se han obtenido durante la implementación y son parte de la realidad inmediata de los docentes y los alumnos:

### **Resultados obtenidos**

#### **La opinión de los alumnos sobre los exámenes PISA**

- ❖ Era complicado y te hace razonar
- ❖ Se repasa lo aprendido
- ❖ Los docentes no enseñan así
- ❖ Tengo que buscar posibles resultados; me preparo más, se me hizo menos aburrido que los exámenes que aplican los maestros
- ❖ Me emocioné, me hizo pensar y analizar las preguntas
- ❖ Es creativo y analítico, por las gráficas que nos presentan.
- ❖ Las preguntas son buenas
- ❖ Las preguntas son tediosas
- ❖ En ocasiones no logro entender los textos
- ❖ Me trato de concentrar pero no entiendo las gráficas
- ❖ Me gustaría que los docentes evaluaran así
- ❖ Es importante que mis maestros se enseñen a elaborar exámenes diferentes

#### **La opinión de los docentes sobre los exámenes PISA**

- ❖ Busca el camino más accesible para que el alumno genere conocimientos
- ❖ Aplica estrategias adecuadas para mejorar el proceso de enseñanza y aprendizaje

- ❖ Se propicia el trabajo entre los alumnos y el docente
- ❖ Propicia que los alumnos piensen, reflexionen, interpreten y contextualicen
- ❖ Desarrolla las competencias de los alumnos
- ❖ Es importante que los docentes se involucren en el desarrollo y fortalecimiento de las competencias educativas
- ❖ Dentro del aula propicia un ambiente agradable para que los alumnos se sientan seguros, contentos y motivados
- ❖ Propicia que como docentes se cambien paradigmas en la forma de evaluar
- ❖ Propicia que el docente indague e investigue sobre los diversos temas, con el fin de tener varias opciones documentales
- ❖ Los exámenes obligan a los docentes a buscar estrategias de evaluación diferentes a las que se aplican, siempre pensando en desarrollar las competencias para la vida de los alumnos
- ❖ Urge que actualicen a los docentes, con el fin de que se apropien de esta metodología

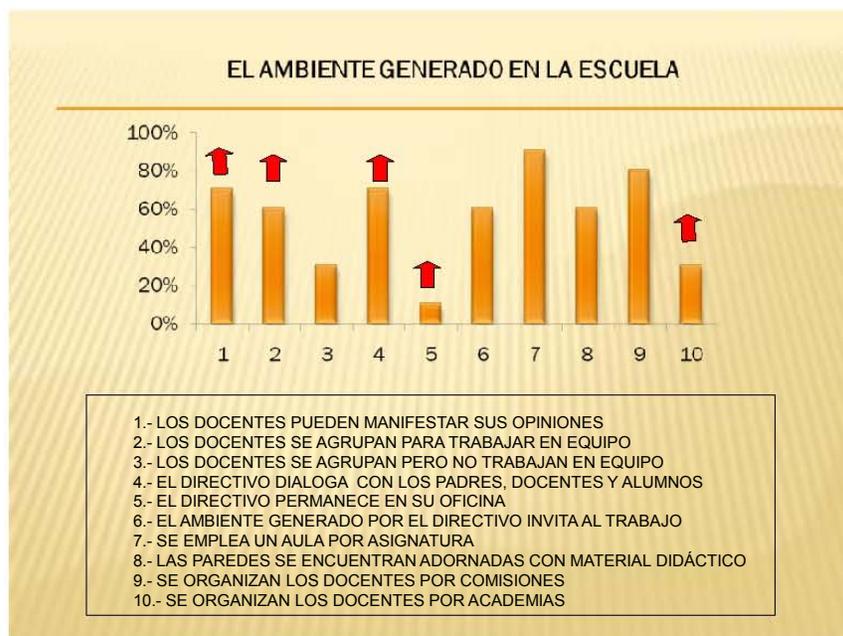
## **Anexo 5.**

### **Cursos con puntuación escalafonaria diseñados e impartidos por el personal del Departamento de Actualización y Capacitación durante 2007, 2008 y 2009.**

- ✚ Actividades didácticas para la asignatura de Matemáticas de 1er grado del Programa de Estudios 2006
- ✚ Primera propuesta de actualización a docentes de la asignatura de Formación Cívica y Ética conforme a la Reforma de Educación Secundaria 2006.
- ✚ Nociones básicas del Programa de estudio 2006 para la enseñanza y el aprendizaje de la lengua extranjera inglés de la interpretación y producción de textos
- ✚ El enfoque constructivista como herramienta para el diseño de estrategias didácticas que promuevan el desarrollo de competencias para el logro aprendizajes significativos
- ✚ La educación ambiental como educación en valores: primer campo educativo en la Reforma Educación Secundaria
- ✚ El Programa de Español y las implicaciones pedagógicas en el aula de acuerdo a la Reforma de Educación Secundaria 2006
- ✚ La enseñanza de las ciencias I (Biología) con un enfoque por competencias
- ✚ La enseñanza de las ciencias II (Física) con un enfoque por competencias
- ✚ Actividades didácticas para la asignatura de Matemáticas de 1er grado del Programa de Estudios 2006

- ✚ Primera propuesta de actualización a docentes de la asignatura de Formación Cívica y Ética conforme a la Reforma de Educación Secundaria 2006.
- ✚ Nociones básicas del Programa de estudio 2006 para la enseñanza y el aprendizaje de la lengua extranjera inglés de la interpretación y producción de textos
- ✚ El enfoque constructivista como herramienta para el diseño de estrategias didácticas que promuevan el desarrollo de competencias para el logro aprendizajes significativos
- ✚ La educación ambiental como educación en valores: primer campo educativo en la Reforma Educación Secundaria
- ✚ El Programa de Español y las implicaciones pedagógicas en el aula de acuerdo a la Reforma de Educación Secundaria 2006
- ✚ La enseñanza de las ciencias I (Biología) con un enfoque por competencias
- ✚ La enseñanza de las ciencias II (Física) con un enfoque por competencias

## Anexo 6. Informe de Resultados 2012 de Módulos Pedagógicos.<sup>117</sup>



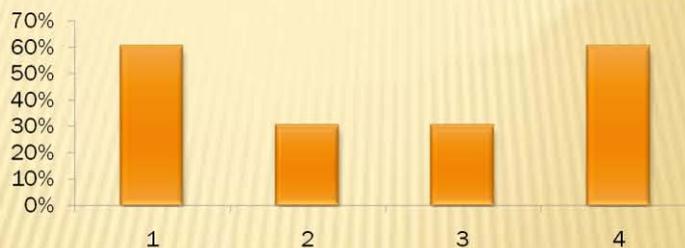
<sup>117</sup> Informe realizado por integrantes del Proyecto de Superación Profesional para Profesores de Educación Secundaria, del Departamento de Actualización y Capacitación, de la Coordinación Sectorial de Educación Secundaria. México, D.F. 2012.

### III.-OPINIONES DE LOS ALUMNOS SOBRE EL AMBIENTE ESCOLAR



- 1.- LA FORMA DE TRABAJO DE LOS MAESTROS
- 2.- LOS SERVICIOS CON QUE CUENTA LA ESCUELA
- 3.- LAS MATERIAS QUE SE IMPARTEN
- 4.- LOS TALLERES QUE SE IMPARTEN

### OPINION ACERCA DEL DIRECTIVO



- 1.- LA AMABILIDAD DEL DIRECTIVO
- 2.- APERTURA AL DIÁLOGO
- 3.- FOMENTA LA CONVIVENCIA ENTRE LOS ALUMNOS
- 4.- CAMBIO EN LA ACTITUD DE SERVICIO

## **RESULTADOS:**

**CON BASE EN LOS DATOS OBTENIDOS DE LAS VISITAS EFECTUADAS SE LLEGÓ A LOS SIGUIENTES ENUNCIADOS:**

- ✓ **Se observan cambios en cuanto a las actitudes y el trato de los docentes con sus alumnos.**
- ✓ **Los alumnos de los docentes que cursan los módulos muestran una mayor disposición hacia el trabajo.**
- ✓ **Los docentes muestran con agrado la aplicación de otras estrategias en sus salones de clase**

- ✓ **Los docentes entrevistados comienzan a utilizar otros indicadores de evaluación y no se centran únicamente en el examen.**
- ✓ **Los directivos que cursan los módulos han tratado de generar un ambiente propicio para el trabajo colectivo.**
- ✓ **Los directivos expresan la necesidad de cursos sobre liderazgo, gestión escolar, relaciones humanas y manejo de grupos.**
- ✓ **Los alumnos manifiestan que existe un mayor acercamiento y una mejor comunicación de los directivos y docentes hacia ellos.**

**Anexo 7.**

**Informe de Actividades Relevantes del Departamento de Actualización y Capacitación.  
Ciclo Escolar 2010 - 2011<sup>118</sup>**

No.	Línea de Acción	Actividad Relevante	Fechas
1	Formación continua	<ul style="list-style-type: none"> <li>Curso Básico de Formación Continua para Maestros en Servicio. "Planeación Didáctica para el Desarrollo de Competencias en el aula 2010"</li> </ul>	12 de agosto de 2010. capacitación a Inspectores y Apoyos técnicos 13 de agosto Capacitación a Directores 18, 19 y 20 de agosto de 2010 generalización
2	Módulos Pedagógicos	Módulos pedagógicos para Directivos y Docentes <ul style="list-style-type: none"> <li>Módulo 1, 2 y 3 para docentes</li> <li>Módulo II. Directivos</li> </ul>	Del 27 de octubre al 16 de abril (Sabatino)
3	Proyecto de Inducción a profesores de nuevo ingreso al servicio.	<ul style="list-style-type: none"> <li>Curso Taller de Inducción a la función directiva</li> </ul>	3,5,9,11,16,23 y 25 de noviembre 01 y 03 de diciembre de 2010.
4	Programa Vamos por 600 puntos.	<ul style="list-style-type: none"> <li>Curso <b>Una nueva cultura de la evaluación basada en un enfoque por competencias</b> con énfasis en: Español, Matemáticas, Biología y Geografía</li> </ul>	17,22 de febrero y 02,10 y 18 de marzo de 2011
5	Nivelación Académica en Coordinación con la Dirección General de Actualización y Centros de Maestros	<ul style="list-style-type: none"> <li>Curso de Nivelación Académica a los profesores que participaron en la convocatoria de Alianza por la Calidad Educativa para la obtención de plazas. Con énfasis en: Biología, Física, Química, Formación Cívica y Ética, Artes, Educación Tecnológica y Telesecundarias.</li> </ul>	5,6 y 7 de abril de 2011
6	Formación Continua	<ul style="list-style-type: none"> <li>Operación de Cursos de Carrera Magisterial:                             <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Desarrollo de competencias para la atención a la diversidad En y Desde la Escuela.</li> </ul> </li> </ul>	Del 21 de mayo al 1° de julio de 2011

<sup>118</sup> Informe realizado por integrantes del Departamento de Actualización y Capacitación, de la Coordinación Sectorial de Educación Secundaria. México, D.F. 2012

No.	Línea de Acción	Actividad Relevante	Fechas
		<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Metodologías para el aprendizaje de la Historia I</li> <li>✓ Metodologías para el aprendizaje de la Historia II</li> <li>✓ Introducción a la Educación Artística en el contexto escolar II</li> <li>✓ Las Matemáticas y su enseñanza en la Escuela Secundaria III.</li> <li>✓ Las tecnologías de información y comunicación como estrategia</li> <li>✓ Educación Inclusiva II</li> </ul>	
7	Programa <b>“COMPETENCIAS PARA EL MÉXICO QUE QUEREMOS” HACIA PISA 2012</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Talle de Capacitación dirigido a Directivos y docentes de escuelas secundarias generales, para trabajadores y telesecundarias de tercer grado de las asignaturas de Español, Matemáticas y Ciencias.</li> </ul>	30 y 31 de mayo 1,2 y 3 de junio 7 de junio
8	Estrategia Integral para la Mejora del Logro Educativo  <b>Programa para la Mejora del Logro Educativo. (PMLE)</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Diplomado Competencias para impulsar el fortalecimiento académico a través de tutoría</li> <li>• Reuniones de capacitación</li> <li>• Tutorías en escuelas</li> </ul>	Oct- Nov 2010  Febrero- Marzo 2011 Junio 2010
9	Estrategia Integral para la Mejora del Logro Educativo <b>Programa de Fortalecimiento a las comunidades escolares de Aprendizaje (PROCEDA)</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Diplomado con reuniones presenciales dirigido a Inspectores Directores y Docentes de las 5 Direcciones Operativas</li> </ul>	9 de marzo al 19 de mayo de 2011
10	Estrategia Integral para la Mejora del Logro Educativo  <b>Tejido Social</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Talleres de aprendizaje de verano</li> </ul>	11 al 22 de julio de 2011
11	Estrategia Integral para la Mejora del Logro Educativo  <b>Curso propedéutico de Matemáticas</b>	Fortalecimiento de competencias para mejorar el desempeño en secundaria. Curso propedéutico de Matemáticas dirigido a docentes de matemáticas de primer grado	1° y 4 de julio
12	Línea. Cursos con valor escalafonario	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Curso “Educación ambiental”</li> </ul>	11 al 18 de julio
13	ENLACE	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Diseño y elaboración de reactivos tipo ENLACE para las asignaturas de Español, Matemáticas y Geografía.</li> </ul>	Febrero- Marzo 2011

## Anexo 8. Informe de la Estrategia Integral para la Mejora del Logro Educativo 2011-2012<sup>119</sup>



# ESTRATEGIA INTEGRAL PARA LA MEJORA DEL LOGRO EDUCATIVO EIMLE

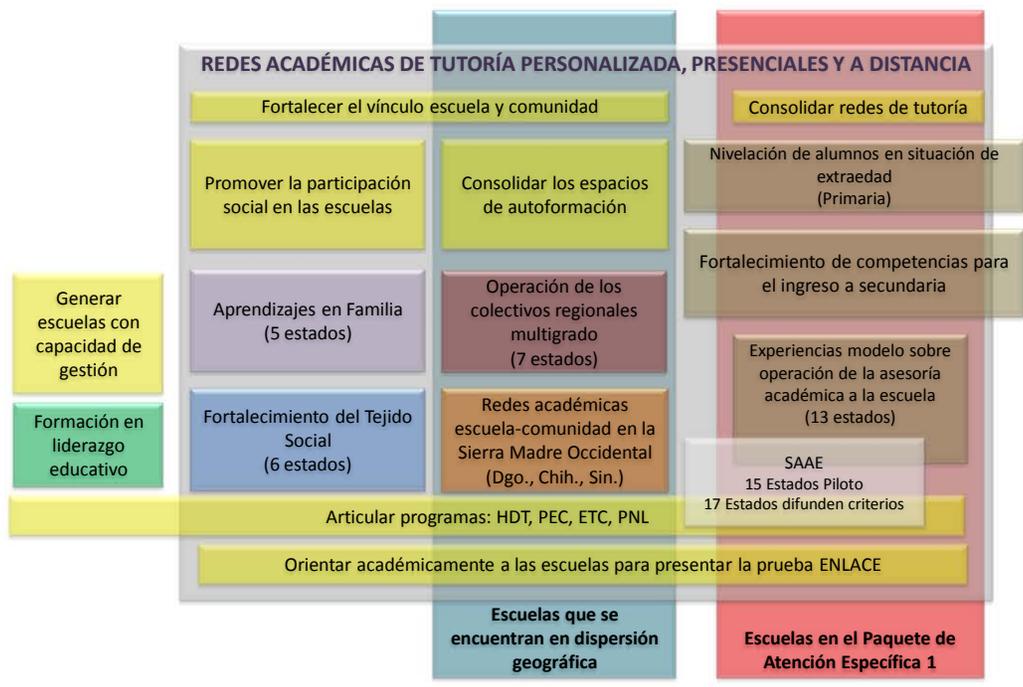


<sup>119</sup> Informe realizado por integrantes del Departamento de Actualización y Capacitación, de la Coordinación Sectorial de Educación Secundaria. México, D.F. 2012

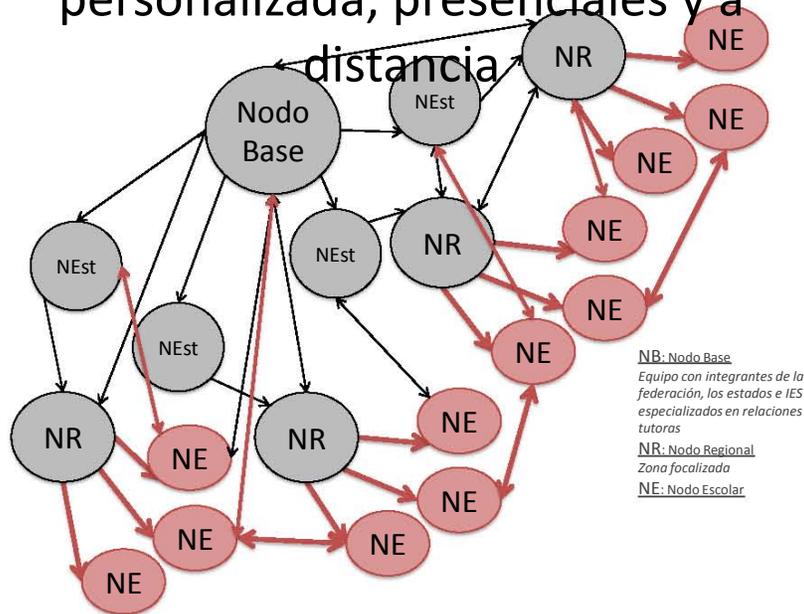


### Esquema operativo de las acciones de la EIMLE según su universo de atención

La estrategia integral pretende mejorar el logro educativo al:



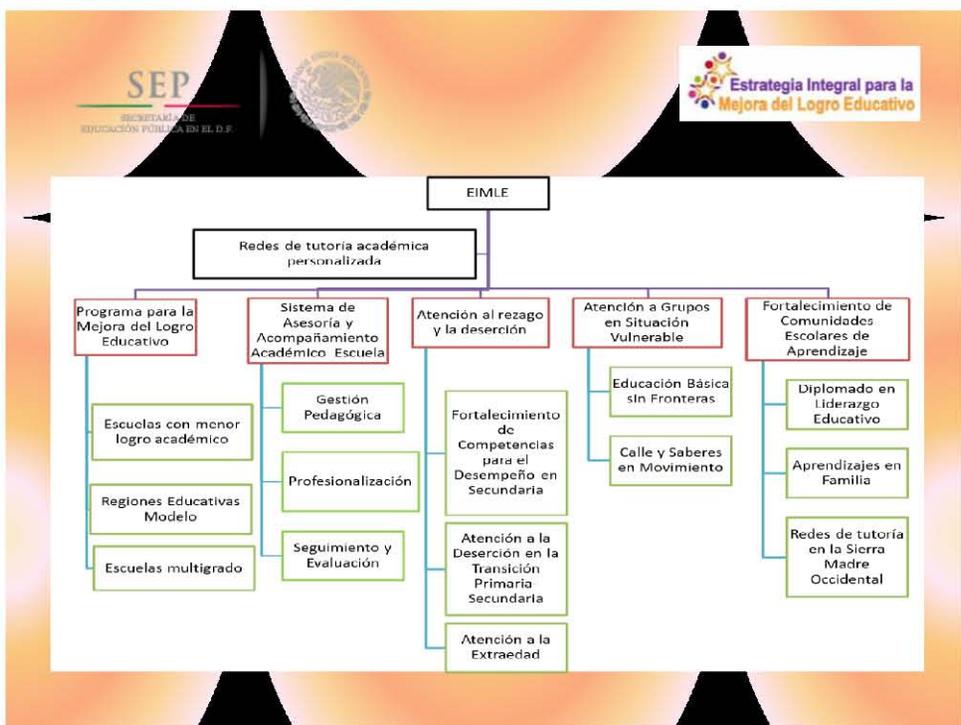
## Redes académicas de tutoría personalizada, presenciales y a distancia



5




  
 La EIMLE como estrategia fundamental para establecer relaciones laborales entre los distintos niveles educativos con el propósito de extender y fortalecer las construcciones de apoyo tutorial entre docentes directivos, asesores y padres de familia.
   
 Articula una serie de programas y proyectos tendientes a mejorar los resultados de las escuelas relativas a la permanencia, nivel de aprendizaje y la continuidad.



**MEJORA DEL LOGRO EDUCATIVO (PMLE)**

- **PROPÓSITO**  
Lograr mayor equidad en la distribución de oportunidades por zonas, escuelas y poblaciones vulnerables.  
Identificar poblaciones y escuelas en situación de vulnerabilidad y diseñar modelos de atención educativa que facilitaran su acceso, permanencia y niveles de logro.
- **COBERTURA Y AVANCE**

**ESCUELAS FOCALIZADAS 2017**

DIRECCIÓN GENERAL	PRIMARIAS	SECUNDARIAS
DGOSE	20	58
DGSEI	3	7
DGEST		10
<b>TOTAL</b>	<b>23</b>	<b>75</b>

98 ESCUELAS

**PROGRAMA DE FORTALECIMIENTO DE COMPETENCIAS Y DESEMPEÑO EN SECUNDARIA**

**PROPEDEÚTICO**

- PROPÓSITOS
  - \*Reducir el rezago académico de los estudiantes que ingresan a primaria de secundaria.
  - \*Favorecer el mejoramiento de las competencias de los estudiantes.
  - \*Contribuir al logro del perfil de egreso de la educación básica mediante el fortalecimiento de la autonomía en la adquisición de nuevos aprendizajes.
- COBERTURA, AVANCE Y RESULTADOS

ENTREGA DE CUADERNILLOS	CANTIDAD
DGOSE	92,534
DGSEI	19,998
DGEST	44,447
TOTAL	156,979

SEP SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA EN EL D.F.

ESTRATEGIA INTEGRAL PARA LA MEJORA DEL LOGRO EDUCATIVO

PROGRAMA DE ATENCIÓN A LA DESERCIÓN EN LA TRANSICIÓN DE LA EDUCACIÓN PRIMARIA A LA SECUNDARIA EN EL TEJIDO SOCIAL

▪PRE  
Disminuir el número de alumnos que interrumpen su trayectoria educativa, por la baja valoración familiar del aporte educativo a su desarrollo, por las experiencias de fracaso escolar y/o subestimación de la propia capacidad de aprender.

▪COBERTURA, ASESORIA Y RESULTADOS  
*Focalización de alumnos en escuelas primarias*  
*Talleres de verano de aprendizaje 2012:*

- ❖ Del 9 al 30 de julio, en 11 sedes.
- ❖ Se atendieron 142 alumnos.
- ❖ En estos talleres se realizaron diferentes actividades y temáticas

*Seguimiento a alumnos inscritos en las escuelas secundarias.*  
Apoyo y acompañamiento en las necesidades que el alumno presenta:

- ❖ Tutorías en temas de español y matemáticas.
- ❖ Orientación y vinculación con instituciones de apoyo.

SEP SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA EN EL D.F.

ESTRATEGIA INTEGRAL PARA LA MEJORA DEL LOGRO EDUCATIVO

D.F.

ALUMNOS ATENDIDOS EN LOS TALLERES : 142 ALUMNOS

SEGUIMIENTO PERSONAL A 102 ALUMNOS

**PROGRAMA DE CONSTRUCCIÓN DE COMUNIDADES ESCOLARES DE APRENDIZAJE (PROCEDA )**

Este programa tiene como objetivo apoyar a las escuelas públicas en la integración de su comunidad escolar, transformándola en una comunidad que aprende y que promueve el aprendizaje de toda la vida de las personas que la integran, mediante el desarrollo de formas de colaboración en las escuelas, que favorece el aprendizaje de los alumnos, especialmente en aquellas escuelas que lo requieren.

▪ **ESTRATEGIA**  
Diplomado en Competencias de Liderazgo Educativo para las Construcción de Comunidades Escolares de Aprendizaje personal docente, directivo, de supervisión y apoyos técnico-pedagógicos de Educación Básica DGOSE (CSEPY CSES), DGSEI Y DGEST.

▪ **COBERTURA**

**DISTRIBUCIÓN DE PARTICIPANTES EN EL DIPLOMADO**

DOCENTES, DIRECTIVOS, ASESORES TÉCNICOS PEDAGÓGICOS Y SUPERVISORES

▪ PRIMARIA	46
▪ SECUNDARIA	397
<b>TOTAL DE PARTICIPANTES:</b>	<b>443</b>

## Fuentes consultadas

### Referencias Bibliográficas:

Baena Paz, Guillermina. *Instrumentos de Investigación*. 9ª Ed. Editores Mexicanos Unidos. México, 1982.

Carretero, Mario. *Constructivismo y educación*. Editorial Paidós México, 1999.

Cosío Villegas, et.al. *Historia mínima de México*. Colegio de México. México, 2002.

Cheybar y Kuri, Edith. *Técnicas para el aprendizaje grupal (Grupos numerosos)* CISE, UNAM., México, 1989

*La formación docente. Perspectivas teóricas y metodológicas*. UNAM. México, 1996.

Delval, Juan. *El desarrollo humano*. Ed. Siglo XXI. México, 1995.

Delors, Jaques. *La educación encierra un tesoro*. Ed. UNESCO. México 1996.

Díaz Barriga, Arceo, Frida. Hernández Rojas, Gerardo. *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo*. Mc. Graw Hill. México 1998.

Díaz Barriga, Frida. *Estrategias para la práctica docente*. Mc. Graw Hill. México 2000.

Ferry, Gilles. *Pedagogía de la formación*. Ediciones Novedades Educativas. Facultad de Filosofía y Letras. Universidad de Buenos Aires. Buenos Aires, 1997.

Flavell, John. *La psicología evolutiva de Jean Piaget*. Ed. Paidós. Buenos Aires. 1979

Freire, Paulo. *La educación como práctica de la libertad*. Ed. Siglo XXI. México, 2001.

Furlan, Alfredo, et. al. *La gestión pedagógica. Polémicas y casos en: La gestión pedagógica de la escuela*. Correo de la UNESCO. México 2000

Gimeno Sacristán y Pérez Gómez. *La enseñanza: Su teoría y su práctica*. Akal Universitaria. España, 1989

Gimeno Sacristán, José. *Paradigmas crítico-reflexión en la formación de profesores. Derivaciones para los contenidos y para las prácticas*. UPN. México. 1995.

Klinger, Cynthia; Vadillo Guadalupe. *Psicología cognitiva. Estrategias en la práctica docente*. McGraw Hill. México, 2000.

Meece L. Judith. *Desarrollo del niño y del Adolescente. Compendio para educadores*. SEP. Biblioteca para la Actualización del Maestro. México, 2001

Memorias del Simposio Internacional *Formación Docente, Modernización Educativa y Globalización*. SEP. Universidad Pedagógica Nacional. México, 1995.

Memorias del Segundo Congreso Nacional del Colegio de Profesores Moisés Sáenz. *La Escuela Secundaria Mexicana: Tradición, Valores, Proyecto pedagógico y perspectivas*. México, 1995.

Pérez Gómez, Ángel y Gimeno Sacristán José. *Comprender y transformar la enseñanza*. Ed. Morata. Madrid, 1992.

Piaget, Jean. *Seis Estudios de Psicología*. Editorial Seix Barral, Barcelona, 1970.

Sandoval Flores, Ethelvina. *La trama de la escuela secundaria: Institución, relaciones y saberes*. Universidad Pedagógica Nacional. Plaza y Valdés Editores. México, 2000

Sartori, Giovanni. *La sociedad teledirigida* Ed. Taurus 1998.

SNTE. Primer congreso Nacional de Educación. Documento de trabajo: Secundaria. *Los cambios en la educación básica*. México, 1994

SEP. *Acuerdo número 182 por el que se Establecen los Programas de Estudio para la Educación Secundaria*. México, 1993.

SEP. *Acuerdo 592 por el que se establece la Articulación de la Educación Básica*. México, 2011

SEP. *Acuerdo número 200 por el que se establecen normas de evaluación del aprendizaje en Educación primaria, secundaria y normal*. México, 1994.

SEP. *Bases para el programa de apoyo a la implementación de la Reforma de la Educación Secundaria en las entidades federativas*. México, 2006.

SEP. Comisión Nacional de Carrera Magisterial. *Consideraciones para la elaboración de propuestas de cursos de Actualización, capacitación y superación e instructivo para el llenado de la cédula de registro*. México, 1997

SEP. Coordinación Sectorial de Educación Secundaria. *Memoria de Gestión 1995-2000*. México, 2000.

SEP. Dirección de Educación Secundaria. *Propuesta para ofrecer actividades de capacitación, actualización y alternativas culturales al personal escolar de escuelas secundarias*. México, 1993

SEP. Informe de la evaluación practicada a la operación sustantiva de la Dirección de Educación Secundaria. México, 1991.

SEP. *Informe Nacional de avance. 8º y 9º periodo de la PEI*. México, 2008.

SEP. Subsecretaría de Educación Media. Informe Especial del año fiscal 1991. México, 1991

SEP. Subsecretaría de Educación Básica. *Orientaciones para la puesta en práctica de la EIMLE*. México, 2011

SEP. *Programa de desarrollo educativo 1995-2000*. México 1996

SEP. *Programa Nacional de Educación 2001-2006*. México 2001

SEP. *Programa Sectorial de Educación 2007-2012*. México, 2007.

SEP. Subsecretaría de Educación Básica. Cuaderno No. 6: Profesionalización del docente de Educación Secundaria. México, 2004.

SEP-SNTE Programa Nacional de Carrera Magisterial. Lineamientos Generales. México, 2011

SEP. Subsecretaría de Servicios Educativos para el Distrito Federal. *Situación actual de los servicios de formación y desarrollo profesional de los maestros de Educación Básica en el Distrito Federal*. México, 2005.

SEP. *Plan de Estudios y Programas de Estudio*. 2ª Edición. México, 1993.

Torres, Rosa María. *Qué y cómo aprender*. Biblioteca para la Actualización del Maestro. SEP. México, 1998

Vigotsky, L.S. *Aprendizaje y desarrollo intelectual en la edad escolar*. En *Psicología y Pedagogía*. Ediciones AKAL. Madrid, 1986.

Vigotsky, Lev S. *Pensamiento y Lenguaje*. Ediciones Quinto Sol. México, 2012.

Zarzar, Charur Carlos. *Habilidades básicas para la docencia*. Editorial Patria. México, 1993.

## Mesografía

SEP. Acuerdo número 200 por el que se establecen normas de evaluación del aprendizaje en Educación primaria, secundaria y normal. México, agosto de 1994.- Consultado en [www.sep.gob.mx](http://www.sep.gob.mx) el 14 de noviembre de 2003.

SEP. Bases para el programa de apoyo a la implementación de la Reforma de la Educación Secundaria en las entidades federativas. Consultado en <<[www.reformasecundaria.gob.mx](http://www.reformasecundaria.gob.mx)>>, el 22 de enero de 2013.

SEP. Coordinación Nacional de Carrera Magisterial Antología de Carrera Magisterial. Primera edición, México, 2001; Disponible en <http://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/94491/1/ANTOLOGIA20CN-2001.pdf>

SEP. Dirección General de Operación de Servicios Educativos. Manual de Funciones. Consultado en <<[http://www2.sepdf.gob.mx/quienes\\_somos/dgose/funciones.jsp](http://www2.sepdf.gob.mx/quienes_somos/dgose/funciones.jsp)>> el 10 de enero de 2013.

SEP. Hacia una propuesta integral de formación docente. Documento base. Consultado en <<[www.formaciondocente.sep.gob.mx](http://www.formaciondocente.sep.gob.mx)>> el 2 de noviembre de 2003.

SEP. Plan de Estudios 2011. Disponible en: <<[http://basica.sep.gob.mx/reformasecundaria/doc/programas/2011/plan\\_estudios\\_2011\\_web.pdf](http://basica.sep.gob.mx/reformasecundaria/doc/programas/2011/plan_estudios_2011_web.pdf)>> Consultado el 21 de enero de 2013.

SEP. Subsecretaría de Educación Básica. Informe Nacional de Avance en las Escuelas PEI, 8º y 9º periodos. Consultado en:

<<[http://basica.sep.gob.mx/reformasecundaria/pdf/seguimeintopei/2007\\_2008/Informe\\_Nacional\\_de\\_Avance\\_8vo\\_y\\_9no\\_periodos.pdf](http://basica.sep.gob.mx/reformasecundaria/pdf/seguimeintopei/2007_2008/Informe_Nacional_de_Avance_8vo_y_9no_periodos.pdf)>> 27 de enero de 2013.

SEP. Subsecretaría de Educación Básica. Gestión Escolar. Consultado en <<http://basica.sep.gob.mx/reformasecundaria/doc/gestionescolar/gestion.pdf>> el 27 de enero de 2013.

SEP. Subsecretaría de Educación Básica. Indicadores educativos 2005-2006. Consultado en <<[http://www.reformasecundaria.sep.gob.mx/doc/estadisticas/2005-2006/indicadores\\_educativos2005-2006.pdf](http://www.reformasecundaria.sep.gob.mx/doc/estadisticas/2005-2006/indicadores_educativos2005-2006.pdf)>> el 27 de enero de 2013.

SEP. Subsecretaría de Educación Básica. Informe Nacional de Avance en las Escuelas PEI, 8º periodo. Consultado en <<[http://basica.sep.gob.mx/reformasecundaria/pdf/seguimeintopei/2007\\_2008/Informe\\_Nacional\\_de\\_Avance\\_8vo](http://basica.sep.gob.mx/reformasecundaria/pdf/seguimeintopei/2007_2008/Informe_Nacional_de_Avance_8vo)>> 27 de enero de 2013.

OCE. Observatorio ciudadano de la Educación. *Resultados de las políticas educativas nacionales*. Consultado en <<<http://serpiente.dgsca.unam.mx/roberto/diagnóstico.htm>>> el 01 de enero de 2002.

UNAM. Facultad de Filosofía y Letras. Colegio de Pedagogía. *Perfil de egreso*. Consultado en <<<http://www.filos.unam.mx/LICENCIATURA/Pedagogia/lib/acercade/omvp.php#egresado>>> el 14 de octubre de 2013.