



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MEXICO



FACULTAD DE ESTUDIOS SUPERIORES ZARAGOZA

CARRERA DE PSICOLOGÍA

EL PSICÓLOGO ANTE LA FORMACIÓN DE DOCENTES

**TESINA
PARA OBTENER EL TÍTULO
DE LICENCIADA EN PSICOLOGÍA**

PRESENTA

MARÍA DEL ROCÍO RAMÍREZ DELGADO

JURADO DE EXAMEN

DIRECTORA: MTRA. SARA GUADALUPE UNDA ROJAS

COMITÉ: MTRO. JOSÉ ALBERTO MONROY

MTRA. JULIETA MONJARAZ CARRASCO

MTRO. HECTOR MAGAÑA VARGAS

DRA. ANA MARIA BALTAZAR RAMOS

MEXICO, D.F.

AGOSTO DE 2015



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.

Índice

Introducción	4
I MARCO DE REFERENCIA INSTITUCIONAL	5
I.1 Antecedentes	
I.2 Los planes y programas de Estudio en México. 1926-2011	8
I.3 Principios pedagógicos que sustentan el Plan de Estudios	13
I.4 Elementos básicos del plan de estudios 2011	15
I.4.1 Campos de formación para la Educación Básica	22
I.5 La Dirección de Actualización y Centros de Maestros	30
I.5.1 El Centro de Maestros “Carmen G. Basurto”	30
I.5.2 Ámbito de gestión institucional	33
I.5.3. Ámbito académico	34
I.5.4 Líneas prioritarias nacionales y estatales	37
II MARCO DE REFERENCIA TEÓRICO	39
II.1 El enfoque constructivista en la Educación	
II.1.1 Jean Piaget	40
II.1.2 Lev Semionóvich Vigotsky	45
II.2. El papel del docente en el enfoque constructivista	52
II.3 La formación, la capacitación y la actualización de docentes en educación básica	54
II.4 La postura crítica en la formación docente del profesorado	56
II.4.1 Gilles Ferry	57
II.4.2 Paulo Freire	57

III. VALORACIÓN CRÍTICA DE LA ACTIVIDAD PROFESIONAL	
III.1 Valoración crítica de la actividad profesional en la Dirección General de Operación y Servicios Educativos (Educación Primaria) de 1990 a 2005	62
III.2 Análisis de la Práctica Profesional de 2006 a 2014	68
III.3 Análisis de la Práctica Profesional de 2014	71
IV REFLEXIONES FINALES	
IV.1 Conclusiones	77
IV.2 Propuesta de reorganización de la Dirección de Actualización y Centros de Maestros	83
IV. 2 Acciones de los Proyectos de la Dirección de Desarrollo Profesional	86
IV. 3 Relación entre la actividad laboral y la formación profesional recibida	87
BIBLIOGRAFIA	
Fuentes impresas y electrónicas consultadas	91
ANEXOS	94

INTRODUCCIÓN:

Este trabajo surge a partir de algunas inquietudes que he tenido durante mi desempeño dentro de la Dirección de Actualización y Centros de Maestros: los psicólogos ¿Nuestro campo de acción tiene algún vínculo con la formación de los docentes?

Esta inquietud me llevó a buscar un punto de encuentro a través del marco teórico. La lectura de autores como Piaget, Vigotsky, entre otros referentes me permitieron considerar como un punto inicial sus postulados, sin embargo considero que el psicólogo no se forma sólo desde la teoría, que para construir su identidad, tiene que partir de distintas posiciones, roles, experiencias. Una persona a lo largo de su historia de vida puede ser psicólogo, madre de familia, maestro, político, etcétera, y en este sentido se reconstruye en el día a día, por la adquisición de nuevas posiciones, por la interacción con los otros y sobre todo, por la resignificación que cada sujeto hace de sus experiencias de vida.

Mi intención en este trabajo es que a partir del referente institucional curricular el psicólogo pueda aspirar a apoyar al docente en el trabajo cotidiano dentro del aula, a que el maestro identifique las necesidades de una formación permanente que le posibilite la reconstrucción de su práctica diaria.

He estructurado el presente en cuatro apartados: en el primero presento el marco referencial institucional que tiene que ver con el origen y propósito de la Dirección de Actualización y Centros de Maestros así como los elementos curriculares contenidos en el plan y programas de estudio; en el segundo presento una breve caracterización del referente teórico psicológico, el papel del docente en este y una reflexión ante la formación de los docentes; en el tercero expongo una valoración crítica de la actividad profesional realizando un recorrido breve desde mi egreso de la facultad hasta la fecha y finalmente, hago una reflexión sobre el tema estudiado exponiendo algunas conclusiones y elaborando una propuesta de reorganización de mi centro de trabajo vinculándola con los elementos obtenidos en la formación inicial (psicólogo).

I MARCO DE REFERENCIA INSTITUCIONAL.

En este apartado se va a revisar de manera general los elementos que constituyen el referente de los Centros de Maestros, cómo surgieron y con qué propósito.

I. 1 Antecedentes.

Los maestros y maestras de Educación básica juegan un papel fundamental en el propósito de asegurar una educación equitativa y de calidad para todos los niños y jóvenes mexicanos. Por ello, en las últimas décadas se ha reconocido la necesidad de impulsar políticas y programas de formación continua orientadas al desarrollo de los conocimientos y competencias profesionales necesarios para alcanzar este propósito.

La Consulta Nacional para la Modernización de la Educación, realizada en el año de 1989, expresó la necesidad de establecer un sistema pertinente y eficiente para la formación permanente de los maestros, con énfasis en la actualización. En este mismo sentido, el Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica (1992) generó un mandato para la revaloración de la función Magisterial basado en dos líneas centrales: a) Programa de Carrera Magisterial y b) Programa de Actualización para Profesores en Servicio.

A partir de esta decisión, se crearon de manera sucesiva el Programa Emergente de Actualización del Magisterio (PEAM) y el Programa de Actualización de Maestros (PAM). A pesar de su vida efímera, ambos programas fueron el punto de partida para la construcción de una política nacional que por primera ocasión en nuestro sistema educativo, se propuso superar la atención coyuntural a necesidades de capacitación y convertirse en una opción para el desarrollo y superación profesional permanente de los docentes de Educación básica.

Así, en 1994, la Secretaría de Educación Pública (SEP) acordó con el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE) los trazos básicos para poner en marcha el Programa Nacional para la Actualización Permanente de los Maestros de Educación Básica (PRONAP). Un año después, la SEP y las autoridades educativas de los estados establecen convenios de extensión para el establecimiento del PRONAP y las condiciones que permitirían a los docentes un acceso permanente a opciones formativas de calidad incluyendo mecanismos para evaluar sus logros de aprendizaje y reconocimiento en Carrera Magisterial.

Primera Etapa del PRONAP

El PRONAP en su primera etapa (1995-2000) dio lugar a la constitución de una infraestructura institucional relevante, con la creación de las Instancias Estatales de Actualización donde no existían, y la instalación de **266 Centros de Maestros**, lo cual permitió hacer de la actualización y la capacitación, actividades regulares del sistema educativo. En esta etapa el PRONAP se definió como un programa de actualización integrado por programas de estudio (cursos Nacionales de Actualización CNA y

Talleres Generales TGA), paquetes didácticos, Centros de Maestros y mecanismos de acreditación de los CNA (Vid, 1996).

A partir de esta etapa, los profesores de Educación básica se han actualizado año con año a través de los Talleres Generales de Actualización y los Cursos Nacionales de Actualización, en 1997 se inició el proceso de evaluación de sus conocimientos profesionales. Como producto de este esfuerzo, los responsables del PRONAP a nivel federal y estatal se fueron conformando en una comunidad de profesionales de la educación especializados en el campo de la actualización de los maestros.

Si bien durante este periodo inicial el PRONAP desarrolló una cultura de la actualización profesional en lo individual y en lo colectivo, también es cierto que se caracterizó por un diseño centralista, estrechamente vinculado a la promoción en Carrera Magisterial.

Segunda Etapa del PRONAP

Durante el 2003, la Subsecretaría de Educación Básica promovió una amplia consulta sobre la formación docente, inicial y continua que permitiera recoger las opiniones de los maestros, maestras, formadores y actualizadores de maestros de todo el país respecto a los servicios de formación de maestros. Como resultado de este esfuerzo se inició una reestructuración del PRONAP en el marco de la política integral de formación continua.

En su segunda etapa (2001-2006), el PRONAP se transformó en un instrumento para la asignación de recursos orientados a la creación de condiciones estatales que favorecieran el establecimiento de una nueva política de formación continua. A partir de 2004 se empezó a trabajar mediante la modalidad de Reglas de Operación, lo que permitió una comunicación más clara de los objetivos de la política y mayor transparencia en el ejercicio del gasto. Las autoridades educativas estatales comenzaron a tomar decisiones más adecuadas a sus realidades educativas y elaboraron sus Programas Rectores Estatales de Formación Continua (PREFC) los cuales han sido evaluados anualmente por instancias externas.

Así, el PRONAP transitó de un esquema vertical y centralista, donde operaban acciones definidas por la federación, hacia otro más flexible y federalizado, enfocado a la creación de condiciones locales y de una política estatal para la formación continua, lo cual permitió avanzar en la descentralización de los servicios en esta área. La SEP, a través de la Dirección General de Formación Continua de Maestros en Servicio (DGFCMS), creada en el 2005, asumió fundamentalmente una tarea normativa y de apoyo técnico a los equipos estatales responsables de la formación continua; esto es, la autoridad federal se erigió como una instancia abocada a conducir, orientar, compensar, apoyar y evaluar los servicios de formación continua, al mismo tiempo que se concibió a los *maestros de Educación básica como profesionales de la educación en constante aprendizaje, capaces de promover desde sus diferentes ámbitos de actuación la mejora progresiva de los resultados educativos de todos y cada uno de sus alumnos.*

Los rasgos que caracterizaron al PRONAP en esta segunda etapa, fueron los siguientes:

- i) se estableció a la escuela como el espacio educativo fundamental y el lugar de aprendizaje para alumnos y maestros,
- ii) se entendió a la docencia como una profesión colectiva y al colectivo docente como el sujeto central de la formación continua,
- iii) se concibió el aprendizaje permanente como parte y requisito de la vida profesional de los docentes,
- iv) se reconoció al docente como sujeto de la formación, cuya responsabilidad, convicción y profesionalismo resulta condición indispensable en la mejora de los procesos y resultados educativos.

Las Instancias Estatales de Formación Continua

De las 32 Instancias que operan en todo el país, solamente 50% cuenta con atribuciones legales establecidas dentro de la normatividad estatal, 37.5% tienen manuales administrativos para orientar sus funciones y 31.25% tiene una estructura financiera suficiente para el cumplimiento de sus actividades aún en los restringidos márgenes en que operaba el PRONAP (SEP, 1996).

Dentro de las Estructuras de Educación Estatales hay Instancias, las menos, que se encuentran ubicadas en un rango de Dirección General, o bien tienen nivel de Dirección de Área, Subdirecciones o Jefatura de Departamento, pero hay incluso las que se ubican por debajo de este último nivel.

En cuanto a los recursos humanos, 37.5% de las Instancias Estatales estima contar con una estructura orgánica suficiente, 53.12% tiene personal calificado para planear, organizar y evaluar actividades de formación continua, 31.25% disponen de criterios y mecanismos claros para el acceso y permanencia del personal.

Respecto a la infraestructura física y el equipamiento adecuado para planear, organizar y coordinar las tareas de formación continua, únicamente cuatro Instancias, esto es 12.5%, cuenta con inmuebles y equipamiento necesarios.

Los Centros de Maestros

A poco más de diez años de su creación, es imposible hablar de un sólo modelo de Centro de Maestros, ya que su desarrollo y condiciones de operación han sido diversas, lo que ha incidido en la diferenciación de la cobertura y calidad de los servicios de formación continua que prestan.

De igual forma, la relevancia o función que le confieren las entidades federativas a estas estructuras, es marcadamente distinta, como puede apreciarse si consideramos que de los 574 Centros de Maestros que se encuentran en operación, 93% lo son, en sentido estricto, en tanto que 7% corresponden a espacios de formación continua. Nueve estados concentran 49.5% de los Centros de Maestros que operan en el país.

Algunos Centros de Maestros cuentan con local propio e instalaciones adecuadas, pero otros siguen operando en locales rentados y pequeños. Los hay con un equipo directivo, relativamente estable, que realiza actividades de coordinación en su zona de

influencia; pero algunos funcionan con una o dos figuras que, además de las actividades de gestión, dan atención directa a los profesores. En algunos Centros de Maestros se cuenta con un equipo de asesores provenientes de los diferentes programas nacionales y estatales que trabajan con las escuelas y el personal docente que les corresponde; pero muchos otros carecen del personal mínimo necesario para brindar dicha atención (DGFCMS, 2007).

El promedio de personas encargadas de los servicios académicos de los Centros es de cuatro, el número máximo de personal académico en un Centro es de 38 asesores y el mínimo es de uno. En siete entidades federativas el promedio de personal académico en los Centros de Maestros es menor a tres personas, mientras que solamente dos entidades cuentan con un número suficiente de personal académico en cada Centro para la atención de profesores y escuelas.

En gran parte de los Centros de Maestros funciona un equipo básico de profesores que los coordinan y ofrecen servicios de asesoría; cuentan con una biblioteca diseñada para responder y favorecer la atención de necesidades formativas y culturales de los maestros; disponen de equipos de cómputo y de uno o más módulos del programa Enciclomedia; reciben la señal de televisión Edusat y tienen salones y cubículos de trabajo.

El modelo anterior –que en su momento fue suficiente para encauzar la oferta de formación continua para los maestros de Educación básica en servicio–, se ha desgastado y corre el riesgo de verse rebasado como consecuencia de los cambios vertiginosos y multifactoriales que se generan en el contexto de la sociedad de la información, la economía basada en el conocimiento y el desarrollo de nuevas tecnologías potencialmente útiles para apoyar los procesos de aprendizaje y de enseñanza. Por ello, es preciso revisar el modelo y plantear propuestas innovadoras adecuadas a la realidad y posibilidades estatales.

Ante este panorama, es necesario avanzar en la consolidación de una política nacional de formación continua que favorezca el desarrollo de procesos formativos dentro y fuera de la escuela, que garantice la prestación equitativa, oportuna y pertinente de servicios con alta calidad, con la participación organizada de diferentes instituciones y actores, a partir de una normatividad más sólida y amplia para el diseño, operación y evaluación de la capacitación, actualización y superación profesional de los profesionales de la Educación básica, en todas sus funciones, niveles y modalidades.

I.2 Los planes y programas de Estudio 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 son los de 1926, 1942, 1955, 1960, 1975 y 1993.

A lo largo de este recorrido se ha registrado una variación en el número de horas semanales previstas para la enseñanza aprendizaje, por ejemplo el plan de estudios

de 1926 considera 25 horas, de 1933 a 1955 se contemplan de 30 a 35 horas semanarias de clase.

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 (Gaméz Jiménez, 1995, pág. 55)

Durante un largo periodo no se presentan cambios ni ajustes a la conformación de la oferta educativa en educación básica ante una relativa estabilidad social y política.

En 1973, ante la promulgación de la Ley Federal de Educación, se 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 primaria. Art. 17 El tipo medio tiene carácter formativo y terminal y comprende la educación secundaria y el bachillerato (Gaméz Jiménez, 1995, pág. 30).*

Otra reforma importante es la que sufre el artículo 3º. Constitucional en 1980, ahí se marca la autonomía de las instituciones de Educación Superior.

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

Bajo el marco descrito, durante 1990 se elaboraron propuestas pedagógicas para la educación básica en las que fueron atendidas las necesidades manifestadas por los maestros en cuanto a articular pedagógicamente la educación primaria con los niveles de preescolar y secundaria; acentuar los contenidos enfocados al conocimiento histórico y a la formación cívica, científica y tecnológica; renovar los métodos educativos y educar al alumno para la vida. Estas propuestas comprendieron un plan de estudios por nivel, programas de preescolar y primero de secundaria, así como materiales de apoyo para primaria. Las propuestas para los tres niveles se sometieron a prueba operativa en el año escolar 1990-1991, en la que participaron escuelas, profesores y alumnos de todas las entidades federativas y con características tanto urbanas como rurales dentro de cada nivel y modalidad.

En el ámbito internacional, ante la preocupación creciente de rezago educativo, se promueven reuniones en las cuales se generan políticas educativas que den respuesta a la problemática, sobre todo en aquellos países en vías de desarrollo.

Un ejemplo es la convocatoria de la UNESCO en Jomtien Tailandia a la Conferencia Mundial de Educación para Todos, realizándose en Tailandia en marzo de 1990, en ella se delinear 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 de las necesidades básicas de aprendizaje, se delinear las bases para atenderlas a través de la educación básica para todos, lo que más adelante se ve reflejado en los planes de estudio de Educación Básica.

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 los cambios curriculares en la Educación Básica. Esta etapa marca la actual transformación curricular de la Educación Básica en México.

*Con la expedición del Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica en mayo de 1992, México inicio una profunda transformación de la Educación y reorganización de su sistema educativo nacional. La reforma se encamina a la mejora e innovación de las prácticas y propuestas pedagógicas, así como a la mejor gestión de la Educación Básica. Esta reforma busca incrementar la permanencia en el nivel primaria y la cobertura en los niveles de preescolar y secundaria, actualizar los planes y 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 (SEP, Plan de Estudios, 2011).*

A partir de este acuerdo se derivan las subsecuentes reformas curriculares de la Educación Básica en Preescolar (2004), Secundaria (2006) y Primaria (2009), así como las transformaciones en las escuelas normales.

El 8 de agosto del 2002, el presidente Vicente Fox suscribió el Compromiso Social por la Calidad de la Educación, tiene como propósito la transformación del sistema educativo nacional en el contexto económico, político y social en que se iniciaba el siglo XXI. En él se plantea que una vía privilegiada para impulsar el desarrollo armónico e integral del individuo y de la comunidad es contar con un sistema educativo 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 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 al país que queremos con perspectiva de futuro. En este proyecto quedo 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 (SEP, Programa Sectorial de Educación 2007-2012).

Durante su gobierno se establece una Alianza entre el gobierno y el SNTE donde se presentan cambios importantes en la política educativa del país bajo el título de Alianza por la Calidad de la Educación, suscrita el 15 de mayo de 2008, en esta se establece el compromiso de llevar a cabo una reforma curricular orientada al desarrollo de competencias, mediante la reforma de los enfoques, asignaturas y contenidos de la educación básica y la enseñanza del idioma inglés desde el preescolar. Asimismo, **estableció los compromisos de profesionalizar a los maestros y 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 adecuado de políticas educativas.

La Alianza manifiesta en el segundo eje que la profesionalización de los maestros y de las autoridades educativas implica que para el ingreso y la promoción de docentes, directivos, supervisores y funcionarios se determinan 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 Alianza también prometió que los maestros cuyos alumnos mostraran bajo rendimiento en la Evaluación Nacional del Logro Académico en Centros Escolares (ENLACE), recibirían cursos especiales, aunque de ello no se presento información por parte de las autoridades 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 Educación Básica 2011.

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 la actualización continua; gradual y

progresivo, y capaz de articular, actualizar y dirigir la Educación Básica en todo el territorio nacional (SEP, Acuerdo 592 por el que se establece la Articulación de la Educación Básica., 2011, pág. 4)

Aun cuando en el acuerdo no se establecen las funciones docentes, se considera como un marco de acción, en el se establecen los 12 principios pedagógicos que buscan transformar la práctica docente los cuales se mencionan a continuación:

I.3 Principios pedagógicos que sustentan el Plan de Estudios.

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 localización educativa y son los siguientes (SEP, Acuerdo 592. Articulación Educación Básica, 2011):

1.3.1 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.

1.3.2 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 a fin de que formulen alternativas de solución.

1.3.3 Generar ambientes de aprendizaje:

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

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

1.3.4 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.

1.3.5 Poner énfasis en el desarrollo de competencias, el logro de Estándares Curriculares y los aprendizajes esperados:

Los estándares curriculares son descriptores de e logro y define aquello que los alumnos demostraran al concluir un periodo escolar;

Los aprendizajes esperados son indicadores de logro que, en términos de 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 y constituyen un referente para la planeación 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.

1.3.6 Usar materiales educativos para favorecer el aprendizaje:

La comunidad escolar 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.

1.3.7 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 información que reciban sobre su aprendizaje, les permitirá participar en el mejoramiento de su desempeño y ampliar sus posibilidades de aprender.

1.3.8 Favorecer la inclusión para atender a la diversidad:

Los docentes deben promover entre los estudiantes el reconocimiento a 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.

1.3.9 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 para el consumidos, 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.

1.3.10 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.

1.3.11. Reorientar el liderazgo:

El liderazgo requiere de la participación activa de los 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.

1.3.12. 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; esto es concebir a la escuela como un espacio de aprendizaje y reconocer que el tutor y el asesor también aprenden.

Dentro del acuerdo 592 se hace mención sobre la gestión educativa, se considera necesario 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.

No obstante la descentralización, la escuela quedó distante de la autoridad, lo que ha generado una 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. (SEP, Acuerdo 592 por el que se establece la Articulación de la Educación Básica., 2011. Pág. 63).

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. Tutoría y acompañamiento a maestros y alumnos son la base y la consecuencia de cualquier sistema de evaluación (SEP, Acuerdo 592 por el que se establece la Articulación de la Educación Básica., 2011. Pág. 61-64).

I.4 Elementos básicos del Plan de Estudios 2011.

La Reforma Integral de Educación Básica presenta doce principios pedagógicos los cuales deben ser aplicados en el aula, es decir cobrar sentido en la práctica de todos los docentes. Para llevarse a cabo es importante que el maestro conozca los elementos que caracterizan el plan y programas de estudio, los maneje y pueda llevarlos al entorno áulico.

Sociedad y educación en el siglo XXI

Los ciudadanos del siglo XXI deben tener una educación que les permita entender la naturaleza de la investigación científica y tecnológica, y de desarrollar la capacidad para informarse sobre el potencial benéfico de ésta actividad. Pero también deben conocer las limitaciones y los posibles riesgos de la ciencia y de la tecnología, asumiendo la responsabilidad que ello conlleva.

Para enfrentar las situaciones que nos rodean, los seres humanos actuamos conforme a creencias que hemos adquirido en el proceso de crecimiento y socialización. Las

creencias que tienen los seres humanos, que no se ponen en duda, y que son consideradas verdaderas suelen tomarse como conocimientos. ¿Cómo podemos saber que una creencia es verdadera?

El estudio del conocimiento nos ha permitido entender que para sostener nuestra creencia en la verdad de algo, tenemos que recurrir a un proceso de justificación que nos permita distinguir lo que hay detrás de las acciones que emprendemos todos los días. Para reconocer qué diferencia hay entre creer y saber, y reconocer lo que es un proceso de justificación de una creencia, requerimos de los estudios en ciencias sociales y humanidades. Es desde las humanidades y las ciencias sociales que hoy podemos apreciar que, además de las ciencias y tecnologías, hay prácticas sociales diversas (tradicionales, campesinas, locales, indígenas) generadoras de conocimientos que pueden ser aprovechadas para resolver las problemáticas que nos aquejan.

El conocimiento es indispensable para la vida humana, tanto en lo individual como en lo colectivo. En este sentido se puede afirmar que todas las sociedades, a lo largo de la historia de la humanidad, han sido “sociedades de conocimiento”. Sin embargo, la complejidad que caracteriza a las sociedades contemporáneas es tal que requerimos de enfoques multi, inter y transdisciplinarios para comprenderlas. En las sociedades del conocimiento los desarrollos científicos, humanísticos y tecnológicos son claves para la generación de riqueza, pero a diferencia de las llamadas “economías del conocimiento” (caracterizadas por los mercados del conocimiento que han resultado del incremento en las producciones e intercambios de conocimientos a través de las tecnologías de la información y la comunicación), en las sociedades del conocimiento, la ciencia y la tecnología se ponen al servicio de la sociedad, dotando a cada país de capacidades de respuesta para la solución de sus problemas concretos.

Nuestro país está viviendo una de las crisis multidimensionales más profundas de su historia; los indicadores macroeconómicos y el estancamiento en todos los ámbitos que garantizan bienestar genérico son ilustrativos. Superar esta crisis exige, entre otros factores, impulsar nuevas formas de educar, a fin de garantizar la generación, distribución y uso crítico de un conocimiento pertinente de un contexto social.

Dado este contexto, son múltiples las voces que hacen un llamado para que la educación contribuya a la construcción de un futuro sostenible, “una educación que garantice el conocimiento pertinente, desvelando el contexto, lo global, lo multidimensional y la interacción compleja, propiciando una inteligencia general apta para comprender el contexto, lo global, lo multidimensional y la interacción compleja de los elementos” (Morín, 1999)

La complejidad e incertidumbre, en palabras de Edgar Morín, de este siglo ameritan un currículo escolar de educación básica que pueda ayudar a los niños a tomar decisiones, a comprender el mundo y a hacer frente a riesgos y a situaciones de

emergencia y de supervivencia que les pudieran tocar. Esto además de fomentar el desarrollo personal de los alumnos, ayudarlos a desarrollar su potencial y a disfrutar de una vida privada y social exitosa, les permitirá enfrentar eficazmente contextos y problemas de la vida cotidiana privada y social.

Hoy nuestros niños están viviendo un siglo de transformaciones sin paralelo y la pregunta en todas las latitudes del mundo es ¿qué está haciendo la educación? Para prepararlos a enfrentar una realidad caracterizada por la incertidumbre y la complejidad. La educación, entonces, debe reforzar sus competencias a fin de ayudarlos a enfrentar los muchos riesgos de la vida actual (por ejemplo la drogadicción y la violencia) y a responder eficazmente a los contextos y tensiones a los cuales se enfrentan, y se enfrentarán, en el seno de su sociedad y a lo largo de su vida.

Ante los problemas (como el calentamiento global, elevación de los niveles de agua del mar, el terrorismo, la clonación, la crisis económica), la educación hoy realmente no está diseñada para propiciar que nuestros niños prosperen y lleguen a satisfacer las necesidades de su vida en un escenario de cambios inimaginables. Tampoco está preparada para proveer las herramientas cognitivas, valorales y personales para hacer frente a un mundo incierto.

Por lo anterior, tenemos que pensar que los nuevos objetivos de la educación tendrán que partir de la consideración de que lo que la sociedad busca de la educación es que las personas se transformen a sí mismas y mantengan de manera positiva actitudes hacia la autoformación y que, al transformarse a sí mismos, transformen el contexto en el que viven. Ambos conceptos: la autoformación y el significado personal de nuestra influencia en el futuro, son de tal importancia que deberían ser incorporados en el currículo de todas las escuelas.

Con esta mirada la escuela debe ayudar a los niños para que puedan reflexionar cómo encarar el mundo futuro. Esto no se puede lograr a partir de aprendizajes academicistas, frecuentes en las prácticas educativas tradicionales, que no tienen un valor formativo a largo plazo, porque una vez evaluados tienden a olvidarse. Es decir lo importante no es la cantidad de información que los niños reciban, sino la calidad de una formación dirigida al mundo de la vida, pues como señala Sacristán (Sacristán G., 2008) “El aprendizaje como indagación y la creatividad acompañada de la crítica se erigen como las competencias clave del ciudadano para poder afrontar la incertidumbre y la supercomplejidad de su contexto”.

Esto exige reinventar la escuela para que sea capaz de estimular el desarrollo de los conocimientos, habilidades, actitudes, valores y emociones que requieren vivir en contextos sociales inciertos, cambiantes y saturados de información. Las competencias para el mundo de la vida deberán impulsar una formación donde el niño pueda usar críticamente la información a fin de que le ayude a comprender mejor la

realidad y construir, individual y colectivamente, significados contingentes a sus intereses y posibilidades de discernimiento y comprensión.

Es importante destacar que los modelos pedagógicos para internalizar los nuevos valores y comportamientos, requieren una gran inversión de tiempo de instrucción, puesto que los alumnos deben practicar sus nuevas competencias para adquirirlas o discutir y realizar un trabajo de reflexión personal y colectivo para poder identificarse con sus nuevos valores.

Un enfoque educativo desde las **competencias para la vida** implica cumplir tres condiciones:

- ❖ Un cambio de paradigma en el papel de la educación, sobre todo en su capacidad para desarrollar competencias y valores.
- ❖ Deben ser relevantes tanto para la vida futura de los estudiantes, como para sus necesidades presentes.
- ❖ En cuanto a los recursos didácticos, el material tradicional es insuficiente y los abordajes más directamente ligados a la práctica y a la interactividad, basados en la experiencia personal y en la experimentación, tendrán que ser utilizados.

Por lo anterior, es claro que la implementación de los objetivos de un currículo basado en las competencias para la vida no es compatible con las técnicas del aprendizaje mecánico basado en la memorización por repetición. Esto implica la renovación completa de los métodos de enseñanza, lo que también tiene repercusión en la formación de los profesores.

Un abordaje desde las competencias para la vida requiere docentes y educadores muy competentes, beneficiados de una formación adecuada, tanto inicial como en servicio, que se formen en situaciones de crisis o de necesidades urgentes.

Pensamiento complejo y educación.

El mundo actual es desde cualquier óptica un mundo complejo. Los fenómenos naturales, sociales, económicos, culturales y políticos son ellos complejos; esto es, pueden analizarse, interpretarse, revisarse o resolverse desde una multiplicidad de puntos de vista, y desde una gran variedad de disciplinas. Esto es cierto en la medida en que una “cabeza bien puesta es una cabeza que es apta para organizar los conocimientos y de este modo evitar una acumulación estéril” (Morín, 2002)

Morín (2002) considera que la educación tiene un papel central en la formación para una nueva forma de organizar el pensamiento; el autor señala que “como nuestro modo de conocimiento desune a los objetos, tenemos que concebir qué los une. Como aísla a los objetos de su contexto natural y del conjunto del que forman parte, constituye una

necesidad cognitiva poner en su contexto un conocimiento particular y situarlo respecto de un conjunto” (p. 27).

Hoy día se precisa mantener un punto de vista más amplio centrado en problemas complejos y en perspectivas interdisciplinarias que transgreden las fronteras históricas de las disciplinas científicas; pues aún los problemas particulares “no pueden plantearse y pensarse correctamente si no es en su contexto, y el contexto de esos problemas debe plantearse cada vez más en el contexto planetario” (Morin, 2002).

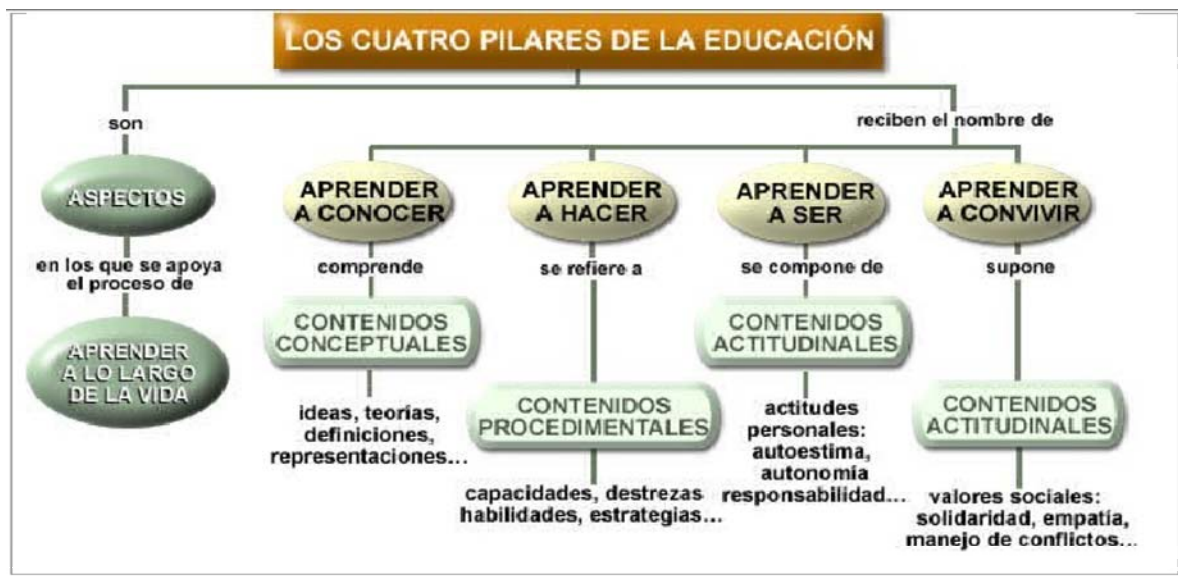
En este sentido, ¿qué es lo que la escuela primaria debe enseñar?

- ¿Qué son las cosas? Las cosas no son solamente cosas, son sistemas que constituyen una unidad que vincula partes diversas, no objetos cerrados, sino entidades inseparablemente unidas a su entorno y que solamente pueden ser conocidas si se les inserta en su contexto.
- ¿Qué es una causa? Implica superar la racionalidad línea causa-efecto; y en su lugar, aprender la causalidad mutua, interrelacionada, la causalidad circular (retroactiva, recursiva), las incertidumbres de la causalidad (por qué las mismas causas no producen siempre los mismos efectos cuando la reacción de los sistemas que afectan es diferente, y por qué causas diferentes pueden provocar los mismos efectos).

La estructuración del pensamiento complejo no se lleva a cabo de un día para otro, ni siquiera en el transcurso de un ciclo escolar completo; es necesario trabajar con paciencia y cuidado, buscar ejemplos **adecuados al contexto** y a la realidad de los alumnos, y con un grado de complejidad acorde a su **nivel de desarrollo**. Un mismo tema, por ejemplo, la contaminación del agua, puede analizarse desde una perspectiva con los estudiantes de 3º de primaria, y desde otra con los de 4º de primaria; sin embargo, en ambas situaciones puede realizarse un análisis desde la complejidad.

El pensamiento complejo a la luz de la Reforma Integral de Educación Básica 2011, una herramienta indispensable para el análisis epistémico de la realidad. Educar a nuestros niños y jóvenes a través del desarrollo de esta forma de pensamiento es brindarles, sin duda alguna, la posibilidad de ser individuos reflexivos, críticos y propositivos.

Otro elemento que considera la Reforma educativa, en la que se fundamentan los actuales Plan y Programas de Estudio, es la consideración del desarrollo integral de los niños a partir de cuatro pilares fundamentales, emitido en el informe que presenta ante la UNESCO.



Fuente: <http://es.scribd.com/doc/5783765/Los-cuatro-pilares-de-la-educación>

A través del esquema se puede apreciar, en forma sencilla y clara, cómo esos cuatro pilares se insertan en el contenido curricular, es decir cómo se introducen en un programa de estudios y qué consideraciones se deben tomar para su implementación. La relación entre profesor y alumno, el conocimiento del medio en que viven los niños, un buen uso de medios modernos de comunicación allá donde existen, todo ello puede contribuir al desarrollo personal e intelectual del alumno. Es aquí donde los conocimientos básicos, lectura, escritura y cálculo, tendrán su pleno significado. Dicho de otro modo, la educación es una experiencia social, en la que el niño va conociéndose, enriqueciendo sus relaciones con los demás, y adquiriendo las bases de los conocimientos teóricos y prácticos.

Competencias para la vida

Las competencias que aquí se presentan deben desarrollarse en los tres niveles de Educación Básica y a lo largo de la vida, procurando que se proporcionen experiencias y oportunidades de aprendizaje significativas para todos los estudiantes:

- ❖ *Competencias para el aprendizaje permanente.* Para su desarrollo se requiere: habilidad lectora, integrarse a la cultura escrita, comunicarse en más de una lengua, habilidades digitales y aprender a aprender.
- ❖ *Competencias para el manejo de la información.* Su desarrollo requiere: identificar o que se necesita saber, aprender a buscar, identificar, evaluar, seleccionar, organizar y sistematizar información; apropiarse de la información de manera crítica, utilizar y compartir información con sentido ético.

- ❖ *Competencias para el manejo de situaciones.* Para su desarrollo se requiere: enfrentar el riesgo, la incertidumbre, plantear y llevar a buen término procedimientos; administrar el tiempo, propiciar cambios y afrontar los que se presenten; tomar decisiones y asumir consecuencias; manejar el fracaso, la frustración y la desilusión; actuar con autonomía en el diseño y desarrollo de proyectos de vida.
- ❖ *Competencias para la convivencia.* Su desarrollo requiere empatía, relacionarse armónicamente con otros y la naturaleza; ser asertivo; trabajar de manera colaborativa; tomar acuerdos y negociar con otros; crecer con los demás; reconocer y valorar la diversidad social, cultural y lingüística.
- ❖ *Competencias para la vida en sociedad.* Para su desarrollo requiere: decidir y actuar con juicio crítico frente a los valores y las normas sociales y culturales; proceder a favor de la democracia, la libertad, la paz, el respeto a la legalidad y los derechos humanos, participar tomando en cuenta las implicaciones sociales del uso de la tecnología, combatir a discriminación y el racismo, y conciencia de pertenencia a su cultura, a su país y al mundo.

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). Se expresa en términos de rasgos individuales y sus razones de ser. 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.

Como resultado del proceso de formación a lo largo de la Educación Básica, el alumno mostrará los siguientes rasgos:

- 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 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 y colectivos.
- h) Promueve y asume el cuidado de la salud y del ambiente como condiciones que favorecen el 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.

Alcanzar los rasgos del perfil de egreso es una tarea compartida para el tratamiento de los espacios curriculares que integran el Plan de Estudios 2011. (SEP, Plan de Estudios, 2011).

I.4.1 Campos de formación para la Educación Básica.

Los campos de formación organizan, regulan y articulan los espacios curriculares; tienen un carácter interactivo entre sí, y son congruentes con las competencias para la vida (pág. 50) y los rasgos del perfil de egreso.

Además encauzan la temporalidad del currículo sin romper la naturaleza multidimensional de los propósitos del modelo educativo en su conjunto.

En cada campo de formación se expresan los procesos graduales de aprendizaje, de manera continua e integral, desde el primer año de Educación Básica (3º. de preescolar) hasta su conclusión, permitiendo la consecución de los elementos de la ciudadanía global y el carácter nacional y humano de cada estudiante: las herramientas sofisticadas que exige el pensamiento complejo; la comprensión del entorno geográfico e histórico; su visión ética y estética; el cuidado del cuerpo; el desarrollo sustentable, y la objetividad científica y crítica, así como los distintos lenguajes y códigos que permiten ser universales y relacionarse en una sociedad contemporánea dinámica y en permanente transformación.

Los campos de formación para la Educación Básica son:

- Lenguaje y comunicación.
- Pensamiento matemático.
- Exploración y comprensión del mundo natural y social.
- Desarrollo personal y para la convivencia

A continuación presento dos de los campos mencionados, Lenguaje y comunicación y Desarrollo Personal y para la convivencia, que a manera de ejemplo nos permitan identificar los elementos generales ya mencionados y las particularidades que distinguen a cada campo de formación, que deben ser considerados en el momento de la realización del trabajo dentro del aula.

Campo de formación: Lenguaje y comunicación

Los cuatro pilares de la educación establecidos por la UNESCO aplicados al campo de formación Lenguaje y comunicación, Español consideran imprescindible el desarrollo de las competencias comunicativas, pues "...aprender a conocer, es decir, adquirir los instrumentos de comprensión; aprender a hacer, para poder influir sobre el propio entorno; aprender a vivir juntos, para participar y cooperar con los demás en todas las actividades humanas; por último, aprender a ser, un proceso fundamental que recoge elementos de los tres anteriores" (Delors, 1996) implica que las y los hablantes de un idioma desarrollen las habilidades de leer, escribir, escuchar y hablar.

Las prácticas sociales del lenguaje son el mejor medio para aprender la lengua en interacción y uso con diferentes interlocutores, en diferentes situaciones, además, el enfoque comunicativo aplicado desde preescolar permite el desarrollo de las competencias comunicativas desde temprana edad, lo que genera un efecto significativo en el desarrollo emocional, cognitivo, físico y social de las y los hablantes, y les permite adquirir confianza y seguridad en sí mismos, esto es, identidad, e integrarse a su cultura y a los distintos grupos sociales en que participan desde su identidad (SEP, Plan de Estudios, 2011).

El estudio de la enseñanza de la lengua y de la literatura ha ido cambiando su enfoque durante los últimos treinta años. En México, las preocupaciones más recientes por el sentido de la enseñanza de la asignatura de español inician su reconstrucción, difusión y puesta en marcha de los programas de 1993. En éstos, ya se hacía evidente una nueva forma de abordar la asignatura desde el enfoque comunicativo y funcional que se declaraba en los programas de la educación básica. "La propuesta, en su momento, pretendía abandonar el método estructuro-funcional para introducir el denominado enfoque comunicativo y funcional, de tal manera que, en lugar de centrar el estudio de la lengua en la descripción formal, se tomaran en consideración, los usos reales de la misma en diversas situaciones comunicativas" (Sule Fernández, 2009)

“El cambio más importante en la enseñanza del Español radica en la eliminación del enfoque formalista, cuyo énfasis se situaba en el estudio de nociones de lingüística y en los principios de la gramática estructural. En los nuevos programas de estudio el propósito central es propiciar que los niños desarrollen su capacidad de comunicación en la lengua hablada y escrita” (SEP, Plan y programas de español, Educación Básica, 1993)

Dejar atrás los modelos lingüísticos vigentes todavía en los últimos años del siglo XX y elegir transitar por una ruta que confluyen diversas ciencias del lenguaje y aportaciones de la psicología cognitiva ponen de relieve nuevas formas de producir aprendizajes en el aula acordes con las diversas necesidades de comunicación que la sociedad actual exige, una sociedad que hace del salón de clases un escenario vivo congruente con la movilidad y el dinamismo de la lengua hecha para la construcción de aprendizajes mediante diversas situaciones de comunicación, esto es, las prácticas sociales del lenguaje.

Tanto los alumnos como los docentes se convierten, con este enfoque, en sujetos activos de la enseñanza, y el aprendizaje y el aula en un contexto de interrelación comunicativa. La interrelación comunicativa que se propone, no sólo apoya al campo formativo Lenguaje y comunicación, sino que se convierte en una herramienta transversal en el auxilio de los diversos aprendizajes de las asignaturas del currículo, por ser a la vez objeto e instrumento de aprendizaje.

Desde el programa del 1993 hasta el 2011 se han generado una diversidad de acercamientos, análisis, construcciones y reflexiones en torno a lo que exige una nueva mirada para abordar la enseñanza del Español, una mirada necesariamente renovada, cuyo objeto de estudio tiene como centro el uso lingüístico contextualizado que permite conocer los procesos de adquisición de la lengua para comprender y orientar los procesos de aprendizaje de la misma como instrumento social, esto es “...pautas o modos de interacción; de producción e interpretación de prácticas orales y escritas; de comprender diferentes modos de leer, interpretar, estudiar y compartir textos; de aproximarse a su escritura, y de participar en intercambios orales”... (SEP, Plan de Estudios, 2011), que tienen sentido tanto dentro del aula como en todas las acciones de la vida cotidiana, y se consideran en los programas como prácticas sociales del lenguaje.

El lenguaje es muy valioso para todas las actividades cotidianas que realiza una comunidad: preparar alimentos y refugio, amar, discutir, negociar, enseñar...”simple reflejo de las exigencias universales de la experiencia humana y de las limitaciones universales del procesamiento humano de información”... Y en el fondo de todo este proceso tiene que haber una inteligencia tan maravillosamente flexible como la humana, con sus estrategias de aprendizaje generales de propósito múltiple. (Pinker, 1994).

En este sentido, si las competencias para la vida son para el aprendizaje permanente, para el manejo de la información, para el manejo de situaciones, para la convivencia y para la vida en sociedad, en todas esas actividades humanas está implícita la lengua, de ahí su carácter transversal. Por lo dicho hasta aquí, el aprendizaje de la lengua está presente a lo largo de la formación de las y los individuos, pues sin lengua no existiría la comunicación como la conocemos, ni la transmisión del conocimiento; es en este sentido que debemos darnos cuenta de que el lenguaje es pensamiento, y el pensamiento es fundamentalmente humano. Por eso el propósito de la enseñanza-aprendizaje de la lengua debe ser observado para todas las áreas de conocimiento, para la construcción de un reglamento o para la explicación de un fenómeno de la naturaleza, pasando por la expresión de ideas, opiniones, sentimientos, imaginación, y por supuesto para la interrelación entre personas.

“Concebir la educación lingüística y literaria como un aprendizaje de la comunicación debe suponer orientar las tareas escolares desde la apropiación por parte de los alumnos y de las alumnas –con el apoyo didáctico del profesorado- del las normas, los conocimientos y destrezas que configuran la competencia comunicativa de las personas. Esta competencia (lingüística, discursiva, semiológica, estratégica, sociocultural...) es entendida, desde la antigua retórica hasta los enfoques pragmáticos y sociolingüísticos más recientes, como la capacidad cultural de oyentes y hablantes reales para comprender y producir enunciados adecuados a intenciones diversas de comunicación en comunidades de habla concretas.

Intervenir en un debate; escribir un informe, resumir un texto, entender lo que se lee, expresar de forma adecuada las ideas, sentimientos o fantasías, disfrutar de la lectura, saber cómo se construye una noticia, conversar de manera apropiada, descubrir el universo ético que connota un anuncio o conocer los modos discursivos que hacen la manipulación informativa de la televisión: he aquí algunas de las habilidades expresivas y comprensivas que hemos de aprender en nuestras sociedades si deseamos participar de una manera eficaz y crítica en los intercambios verbales y no verbales que caracterizan la comunicación humana” (Lomas, 1994).

Partir de situaciones de la vida cotidiana como la hora de recreo, la mesa a la hora de la comida, en un restaurante y prácticamente en cualquier espacio real o virtual de la vida diaria que reacciona a los cambios sociales y ajusta sus prácticas sociales del lenguaje al entorno, lo anterior hace evidente la necesidad de una nueva actitud y un nuevo tipo de intervención docente en la asignatura, cambios que deben tener en cuenta los intereses y las prácticas sociales del lenguaje propias de la generación de alumnos y alumnas, así como enseñar a discriminar entre los usos comunicativos cotidianos y aquellos necesarios en contextos formales de la escuela.

Daniel Cassany (Cassany, 2006), “reconoce que saber desenvolverse con una máquina expendedora de refrescos implica ya una nueva forma de leer y escribir; él

mismo insiste en que en este mundo cambiante el papel del docente es imprescindible para discernir sobre la información y sobre la manera de leer y escribir en los tiempos actuales”.

La concepción nueva sobre las cuales son las prácticas sociales de lenguaje en la sociedad de la información nos permite pensar que “...los contenidos de un programa no sólo pueden ser planteados en forma de nociones, temas o conceptos; cuando se toman como referente las prácticas sociales del lenguaje, es necesario comprender y aceptar que estos contenidos son los procedimientos, las actividades, las acciones que se realizan con el lenguaje y en torno a él...” (SEP, Plan de Estudios, 2011).

Campo de formación: Desarrollo personal y para la convivencia

En la educación primaria este campo integra las asignaturas Formación Cívica y Ética, Educación Física y Educación Artística, la articulación en un campo de formación permite enfocar los esfuerzos hacia el logro de las competencias para la vida y los propósitos relativos al desarrollo personal y social, la mejora de la convivencia y la consolidación de la educación en valores.

El desarrollo personal sienta las bases para que las personas, desde muy temprana edad, puedan desplegar relaciones sociales marcadas por el respeto y la consideración a la dignidad humana en detrimento del conflicto y la violencia. Además, comprenden, con mayor profundidad, la importancia del respeto de los derechos propios, así como el respeto a los derechos diferentes, y manifestar actitudes de empatía, tolerancia y aprecio por la diversidad.

En los nuevos paradigmas educativos se reconoce la integralidad del cuerpo, la mente y el comportamiento humano en relación con uno mismo, con otras personas y con la sociedad. Para algunos autores, como Edgar Morín, estamos ante una transformación civilizatoria para dejar atrás una preparación de los estudiantes para la competencia, el enfrentamiento y la violencia de unos contra otros; el propósito es formarlos en un modelo más cooperativo, solidario y democrático teniendo como marco regulatorio el cuidado de sí, así como el cuidado y el respeto a la diversidad para la convivencia. Aprender a ser y convivir mejorará las relaciones humanas entre las personas, reducirá la violencia estructural de nuestras sociedades y traerá como consecuencia la mejor calidad de vida para todas y todos.

Como señala Silvia Conde, en el caso de Formación Cívica y Ética el punto de vista de la asignatura implica una nueva concepción, ya que “se han aplicado diversos enfoques de educación cívica que van de la mera instrucción y socialización política con un enfoque tradicionalista y clásico del civismo, hasta la actual formación cívica y ética que incorpora una perspectiva crítica y de ciudadanía activa” (Conde, 2010)

En el marco de la Reforma Educativa 2011, se adoptó un enfoque basado en competencias ciudadanas –donde la democracia se entiende, no sólo como forma de gobierno, sino también como forma de vida; para integrar una Formación Cívica y Ética que complementará el trayecto formativo de esta asignatura en educación secundaria.

El campo de Formación Desarrollo Personal y para la Convivencia establece elementos que contribuyen a desplegar dicho proceso mediante las acciones en dos ejes: *la conciencia de sí y la convivencia*. El primero destaca la importancia del alumnado como una persona que se conoce, conectada con sus emociones y con su cuerpo, que de manera consciente dirige sus actos y decisiones considerando sus valores, su potencial, sus derechos, sus metas, los límites que imponen las leyes y los principios de convivencia respetuosa. Si formamos a los alumnos con estas características, los habremos formado como sujetos autónomos.

Como lo menciona Edgar Morín en su libro, *Breve historia de la barbarie en Occidente* (2007), si bien la civilización ha construido y refinado los mecanismos de la barbarie, también ha construido sus antídotos culturales como lo son las artes, la democracia los derechos humanos, la psicoterapia, la educación, etc. Algunos de ellos pueden ser utilizados en la escuela para la creación de ambientes de convivencia pacífica en la escuela y en el aula.

Una convivencia democrática es por sí misma incluyente, por ello se debe cuidar que los intereses y derechos de todos los involucrados sean tomados en cuenta. Esta convivencia se nutre de la construcción y promoción de valores, pero no de una serie de mandatos por cumplir, emanados del mundo de los adultos, sino como la construcción de criterios propios a través de un sencillo pero profundo ejercicio que consiste en que cada uno de los alumnos reflexione cómo puede hacer que sus acciones le beneficien y al mismo tiempo le beneficien a los demás.

La promoción de la colaboración y la cooperación tejen y fortalecen los vínculos sociales al interior del aula y la escuela y permiten alcanzar logros imposibles de manera individual. La comunicación asertiva genera claridad en las relaciones interpersonales para lo cual hay que enseñar a las personas a hablar de sí, a expresar y valorar sus propias necesidades, a adquirir y cumplir compromisos de acuerdo a lo que pueden dar, pues cuando los acuerdos entre las personas se cumplen las relaciones humanas crecen.

La formación ciudadana es un proceso que requiere de un ejercicio constante. Es ingenuo pensar en que si se toman actitudes para con los niños y los adolescentes en donde no se les reconoce como sujetos de derechos al llegar a la mayoría de edad se transformarán por arte de magia en ciudadanos reales. Es importante concientizar, informarse y tratar a las niñas y niños como sujetos de derechos, difundir la información sobre los derechos de los niños y los jóvenes entre los propios alumnos, respetar esos

derechos, involucrar y sensibilizar a los padres de familia y responsabilizarse en tanto ciudadanos por los derechos propios. Si no existe esta responsabilidad del ejercicio y la autoevaluación como sujetos de derechos, lo más probable es que no se respete, considere ni valore a otras personas como tales.

El manejo de los conflictos, cuando se presentan situaciones de violencia en la escuela es fundamental explorar las raíces de esas conductas para poder desarticularlas. Es importante que el agresor haga conciencia de sus intenciones a través de la confrontación, ayudarlo a identificar la raíz de sus enojos, tristezas y miedos, y que se dé cuenta que el origen no tiene que ver con sus compañeros. El docente puede enseñarle y propiciar espacios en donde desahogue sus emociones, a través de ejercicios para fomentar la empatía, que le permita obtener un saber emocional del sentir de aquellos a los que agrede injustamente y responsabilizarse de compensar los daños causados. Dotar a los alumnos de herramientas para que pueda alcanzar la satisfacción de sus necesidades sin invadir a nadie.

Si como sabemos, la organización de la clase incide directamente en los objetivos de aprendizaje de los alumnos, para alcanzar el objetivo de formar ciudadanos capaces no sólo de integrarse a la sociedad cambiante como la nuestra, sino de seguir promoviendo cambios en la misma, no podemos, evidentemente, seguir con métodos pedagógicos, como la clase magistral, centrados en los programas, en las materias, en los docentes, sino que hemos de basarnos en las necesidades, intereses y preferencias de quienes aprenden, y hemos de utilizar metodologías activas que disminuyan la importancia de los éxitos y fracasos académicos y primen la interacción entre el alumnado, la integración social, la capacidad de comunicarse eficazmente y de colaborar, el cambio de actitudes, el desarrollo del pensamiento y el descubrimiento del placer de aprender.

En el campo de formación Desarrollo personal y para la convivencia, el papel del docente es muy importante, tiene que esforzarse por desempeñar un rol distinto: el de una persona que ayuda al alumnado a madurar, a expresarse, a comunicarse, a negociar significados, a tomar decisiones y a resolver problemas liberándose progresivamente de la dependencia de figuras de autoridad.

La propuesta para el trabajo en el salón de clases más apropiadas para el desarrollo de competencias son: investigación del medio, proyectos, resolución de problemas, proyectos de trabajo, simulaciones, análisis de caso, etc. Estos métodos tienden a ofrecer mayores oportunidades a los alumnos para estimular su aprendizaje en función de sus propios ritmos y estilos, atendiendo a la diversidad que puede presentar un grupo de estudiantes. La enseñanza de las competencias para la vida pretende que, en todo momento el alumnado mejore el conocimiento y la actuación sobre la realidad y, en consecuencia la posibilidad de utilizarlos en otras situaciones parecidas.

En este campo de formación el trabajo con contenidos procedimentales y actitudinales es muy importante, requiere de la realización de múltiples actividades de aplicación y ejercitación convenientemente secuenciadas y progresivas. En este caso una estructura de clase dirigida a un gran grupo obligaría a establecer una secuencia idéntica a todos, olvidando la diversidad del alumnado. El rol del docente en este tipo de trabajo no es el de dejar hacer, sino centrarse en las siguientes actividades:

- Hacer preguntas o enunciar problemas.
- Clarificar o pedir clarificaciones.
- Resumir.
- Conseguir que la discusión sea relevante y progrese.
- Ayudar al grupo a utilizar y a construir sobre las ideas de los demás.
- Favorecer la toma de decisiones del grupo sobre las prioridades de discusión.
- Estimular al grupo a reflexionar y a mostrarse autocrítico.

Todo esto como demostración de que quien dirige los procesos de aprendizaje no ha de ser meramente espectador u observador de las interacciones entre los alumnos mientras trabajan en grupo sino que sigue siendo coprotagonista, por cuanto no puede ni debe renunciar a su responsabilidad de planificar, implementar y evaluar. Ha de estar consciente, además, de que cuando evalúa el trabajo en grupo realizado por sus alumnos se evalúa también a sí mismo, puesto que un bajo rendimiento del alumnado requiere de un replanteamiento de la planificación y dirección por parte del profesor.

Otro elemento importante a considerar es el desarrollo de la autonomía, una de las definiciones más completas sobre lo que significa la autonomía al aprender es la expuesta por (Escamilla, 2008) "Autonomía entendida como una evolución gradual del conocimiento y respeto hacia sí mismo, los otros y el entorno. Así como tener disposición para realizar, en distintos tipos de situaciones proyectos de actuación sistemáticos, flexibles, creativos y ajustados a las necesidades detectadas. Identificando las ventajas y riesgos de las decisiones y sus consecuencias, para sí y para los otros, en diferentes espacios temporales".

Como podemos identificar, la definición abarca componentes conceptuales, procedimentales y actitudinales. Para formar estudiantes autónomos, la intervención docente de manera permanente debe ser vía la movilización de saberes, al igual que para los contenidos curriculares; la autonomía al aprender es un concepto que como explica Escamilla, engloba varios aspectos como aprender a aprender, orientación al logro, espíritu crítico, iniciativa personal, fortaleza moral, etc.

El hecho de que las alumnas y los alumnos aprendan a aprender desde edades tempranas implica el desarrollo del sentido crítico, requisito básico para aumentar la capacidad de controlar la creciente complejidad e incertidumbre que existe al enfrentarse a nuevos retos. A la par, es necesario desarrollar a su vez la

responsabilidad en los alumnos para que suman un papel activo en su formación. Formar en el aprender a aprender favorece tanto al que aprende como al que enseña, y es ineludible que la maestra o maestro tome conciencia del doble beneficio que obtendrá al trabajarlo.

I.5 La Dirección de Actualización y Centros de Maestros.

Cada uno de los elementos descritos anteriormente nos dan la pauta para identificar mi función dentro de la Dirección de Actualización y Centros de Maestros, constituyen un acercamiento al perfil del asesor técnico y a su vez un reto diario para la comprensión y apropiación de las líneas de trabajo que componen la Educación Básica y que tendrán que verse reflejadas en las aulas de las escuelas. Para los Centros de Maestros como instancias centradas en la actualización, el reto es apremiante, ya que se espera que éstas sean las encargadas de la puesta en marcha de los lineamientos curriculares.

I.5.1 Centro de Maestros “Carmen G. Basurto”.

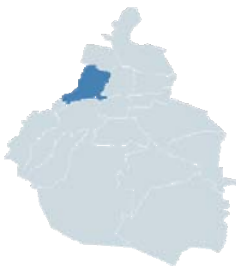
Mi desempeño se ha realizado en diferentes Centros de Maestros, el que menciono a continuación es el más reciente y donde he desarrollado mis funciones en el último ciclo escolar.

Contexto geográfico-educativo.

El Centro de Maestros “Carmen G. Basurto” (CGB) se encuentra ubicado en la calle de Comercio 114 Col Escandón C.P.11800, Delegación Miguel Hidalgo. Dicha delegación colinda al norte con Azcapotzalco, al sur Álvaro Obregón al oeste Benito Juárez y Cuauhtémoc y al este Naucalpan de Juárez.

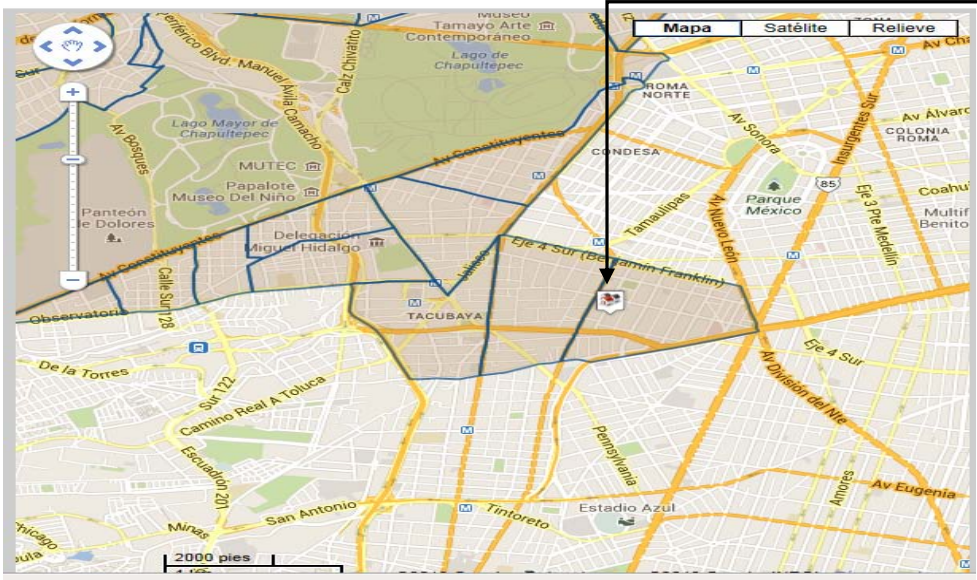
El siguiente mapa muestra la ubicación exacta del Centro de Maestros en la colonia Escandón ubicada en la delegación Miguel Hidalgo.

El área total del centro es de 658 m², sin embargo el área construida es de 1,275.35 m² en un edificio de planta baja y dos pisos.



CENTRO DE MAESTROS
"CARMEN G. BASURTO"

Mapa 1 Ubicación del Centro de Maestros "Carmen G. Basurto"



La colonia Escandón se encuentra en un terreno casi completamente plano, en el límite de las faldas de las Lomas de Tacubaya (a la que pertenecen los terrenos de las Lomas de Chapultepec) y la ribera del Lago de Chapultepec. Está delimitada por las siguientes avenidas y colonias: al norte, por el Eje 4 Sur Benjamín Franklin, la avenida Baja California y la colonia Condesa; al sur, por el Viaducto Presidente Miguel Alemán y la colonia San Pedro de los Pinos, junto con la colonia Nápoles; al este, por la avenida Nuevo León y la colonia Roma, y al oeste por la avenida Revolución y Tacubaya.

Es una colonia de nivel socioeconómico diverso en virtud de que conviven habitantes de diferentes clases sociales, esto se denota por el tipo de construcciones que se observan en la zona; ya que se ubican edificios con departamentos de lujo y casas habitación antiguas pero remodeladas y, antiguas en condiciones de abandono y viviendas con hacinamiento evidente.

La zona cuenta con todos los servicios, el acceso es fácil dado que el centro se encuentra situado en el cuadrante que se forma por la avenida Patriotismo, Avenida Insurgentes, Viaducto y Benjamín Franklin, por el que circulan varios medios de transportes como son: la ruta RTP exprés, metro y metrobus.

El área de procedencia de los docentes de preescolar, primaria y secundaria es diversa, ya que provienen principalmente de las delegaciones: Álvaro Obregón, Benito Juárez, Magdalena Contreras y Miguel Hidalgo. La cantidad de directivos, docentes y personal administrativo que la Administración Federal de Servicios Educativos (AFSE) reporta en sus estadísticas básicas en el anterior ciclo escolar se pueden consultar de acuerdo a las Delegaciones Políticas de la zona de Influencia. A manera de ejemplo se muestra la tabla 2 de nivel primaria.

Tabla 2. Personal del nivel Primaria de las delegaciones de la zona de influencia (AFSEDF, 2013)

PRIMARIA					
DELEGACIÓN POLÍTICA	PERSONAL POR FUNCIÓN				
	DIR C/G	DIR S/G	DOCENTES	ADMVOS	EDUC.FIS
ALVARO OBREGON	1	232	2,427	71	311
BENITO JUAREZ	2	155	1,260	87	199
LA MAGDALENA CONTRERAS	-	73	792	11	96
MIGUEL HIDALGO	4	151	1,345	82	207
TOTAL	7	611	5824	251	813

A partir de esta consulta se concluye que la cantidad de docentes que pertenecen a la zona de influencia, rebasa la infraestructura de las instalaciones del Centro de Maestros “Carmen G. Basurto”, así como la de directivos. Esto hace pertinente la insistencia de incrementar el recurso humano, técnico, directivo y de mantenimiento, así como la infraestructura de equipos tecnológicos para ofrecer servicios de docencia en los procesos de actualización.

Misión.

Fortalecer las acciones de Formación Continua y Superación Profesional de los maestros de Educación Básica en servicio de manera individual y colectiva, a través de la oferta de propuestas y servicios académicos de calidad que ofrece el Programa del Sistema Nacional de Formación Continua y Superación Profesional de Maestros de Educación Básica en Servicio. Para ello, contamos con el personal académico profesional y competente, en las diferentes disciplinas y áreas del conocimiento educativo, así como el equipamiento e instalaciones adecuadas para el desarrollo de

las actividades formativas y académicas; que mejoren el aprendizaje de las y los usuarios y fortalezcan sus competencias profesionales.

Visión.

Que los Centro de Maestros sean espacios estratégicos del Sistema Nacional de Formación Continua y Superación Profesional de Maestros de Educación Básica en Servicio con reconocido prestigio académico y social, donde se promueva la formación continua, actualización, capacitación y superación profesional de las y los maestros de educación básica mediante el acceso a servicios académicos de calidad, pertinentes y relevantes, para fortalecer las acciones que impulsen la transformación de las prácticas docentes, educativas, de gestión e inclusión en los centros escolares.

Promover la Formación Continua y Superación Profesional de los maestros y colectivos docentes del área de influencia, para contribuir a la calidad y equidad educativa, proporcionando servicios académicos, recursos humanos y materiales que contribuyan a fortalecer el intercambio de experiencias e intervenciones pedagógicas de las y los maestros, en el marco del fortalecimiento del Sistema Nacional de Formación Continua y Superación Profesional de Maestros de Educación Básica en Servicio.

Diagnóstico.

El diagnóstico de la gestión institucional y académica es un proceso fundamental para reconocer las condiciones en las que se encuentran los diferentes aspectos, elementos y procesos de las instituciones educativas, cuyos hallazgos permitan superar las condiciones detectadas y mejorar los servicios, procesos y ámbitos de competencia. Se reconoce que toda acción de formación continua, actualización, capacitación y superación requiere de un diagnóstico serio de las condiciones del centro, sustentado en reflexiones sistemáticas y datos precisos, que sirva para establecer directrices o propósitos comunes en la comunidad escolar (Antunez, 2004. Pág. 29)

Para elaborar el diagnóstico se han propuesto dos trayectorias: los ámbitos de la gestión institucional y los procesos académicos. A través de estos escenarios se pretende hacer énfasis en las relaciones dinámicas entre sus elementos y acciones para establecer las directrices comunes en las diferentes líneas de acción y sus acciones específicas.

I.5.2 Ámbito de gestión institucional.

Desde el marco normativo este ámbito considera la administración pertinente de los recursos materiales y humanos que permitan mejorar las condiciones y lograr un ambiente propicio para la formación docente, con base en la normatividad vigente. La gestión se constituye como una herramienta que asegura la organización y la

sistematización de acciones desde un liderazgo compartido, el trabajo en colaboración, el seguimiento y evaluación permanentes que fortalecen la toma de decisiones para el logro de los objetivos.

Los centros de maestros en el ámbito institucional establecen líneas de acción específicas que inciden en el desarrollo de la población que atiende. En este sentido se reconoce que el Centro de Maestros “Carmen G. Basurto” se caracteriza por ofrecer servicios y acciones administrativas de la gestión institucional (Tabla 1).

Tabla 1. Descripción de las acciones de la Gestión Institucional

ÁMBITOS	LÍNEAS DE ACCIÓN	ACCIONES ESPECÍFICAS
GESTIÓN INSTITUCIONAL	SERVICIOS	Biblioteca
		Informática
		Préstamo de Instalaciones
		Difusión y Atención a usuarios
		CTE 100% Supervisores
		Actividades Culturales
		Protección Civil
	ADMINISTRACIÓN DE RECURSOS	Entrega y recepción de documentos, materiales, etc.
		Plantilla de personal e incidencias
		Mantenimiento de instalaciones, mobiliario y equipo.
		Inventario de bienes fijos y consumibles.
		Reuniones de información y organización.

El ámbito **académico** está relacionado con los servicios de actualización, profesionalización y desarrollo del docente de educación básica.

Los servicios están relacionados a aquellas acciones coordinadas y orientadas a la difusión de material bibliográfico, acercamientos a las Tics, préstamo de instalaciones y acciones para la atención académica, difusión de la cultura y prevención ante desastres.

La administración de recursos se orienta al seguimiento y control del personal y recursos materiales con la intención de gestionar el adecuado funcionamiento del centro y su personal.

En este sentido es fundamental caracterizar y describir algunos aspectos que contribuyen al funcionamiento del centro.

I.5.3. **Ámbito académico.**

Éste ámbito es central, ya que constituye la razón de ser de los centros de maestros (misión) se refiere a los aspectos de actualización permanente para los maestros de

educación básica, brindándoles diferentes propuestas de formación en modalidad presencial y en línea; considera las líneas prioritarias nacionales y estatales para la mejora de los aprendizajes, así como el fortalecimiento académico del personal que participa en la formación docente en cada centro de maestros.

Se considera que los Centros de Maestros (CdM), son entidades académicas para la Formación Continua y la Superación Profesional de los docentes, éstos poseen un carácter estratégico dentro del Sistema Nacional de Formación Continua y Superación Profesional de Maestros de Educación Básica en Servicio. Su propósito es ofrecer servicios académicos de calidad e impulsar las actividades que mejoren el desarrollo de las competencias profesionales de las y los profesionales de la Educación Básica en servicio de su área de influencia.

En este sentido los centros deben considerarse organizaciones que aprenden permanentemente ya que al realizar acciones de actualización, formación, superación y capacitación generan y comparten conocimiento con los diferentes actores educativos. Son por tanto responsables indirectos de crear, promover y difundir experiencias exitosas e intervenciones educativas que transformen las prácticas pedagógicas.

Los encuentros entre profesores son espacios fundamentales para el aprendizaje entre y con otros; en este sentido se convierten sustantivamente en verdaderas comunidades de aprendizaje. Consideramos por ello importante, reconocer en su organización los espacios académicos como marco de referencia para asumir el valor central de los procesos de cambio e innovación de las acciones educativas. Comprender la organización en la que se quiere innovar y mejorar la calidad para poder entender la innovación y calidad misma, descubriendo el conjunto de factores facilitadores u obstaculizadores de los cambios pretendidos.

En la tabla 4 se muestran las líneas prioritarias nacionales y estatales; de formación continua y de fortalecimiento que definen el desarrollo académico de los centros, las cuales se desarrollan en las actividades programadas para los docentes.

Tabla 4. Descripción de las acciones específicas del ámbito de desarrollo académico

ÁMBITOS	LÍNEAS DE ACCIÓN	ACCIONES ESPECIFICAS
DESARROLLO ACADÉMICO	LÍNEAS PRIORITARIAS NACIONALES Y ESTATALES	Lectura y Escritura
		Desafíos, artes , ciencias y tic
		CTE. Vinculación con Supervisores.
	FORMACIÓN CONTINUA	Inclusión
		Cursos Generales del Catálogo Estatal que atienden la actualización permanente a docentes de educación básica, presencial y en línea.
		Cursos Estatales de Carrera Magisterial Otros que se deriven del SNFCySP
		Capacitación a los asesores para la impartición de cursos

		PREVIOLEM
	TRAYECTOS FORMATIVOS	Propuesta de programas de formación a docentes participantes en evaluación universal.
	FORTALECIMIENTO ACADÉMICO	CTA en la DAyCdM, al interior con el colegiado del CdM
		Proyecto de Acompañamiento a la Asesoría Académica
		Reuniones bibliotecarios
		Reuniones informáticos
		Fortalecimiento académico de los apoyos técnico pedagógicos (Diplomados, Reuniones Nacionales)
		Reuniones colegiadas al interior del CdM

Personal técnico-pedagógico.

Referirnos al personal técnico pedagógico del Centro de Maestros “Carmen G Basurto”, es establecer necesariamente una relación con la función de asesoría y su personal. Consideramos en función de la actual reforma educativa que el modelo de colaboración debe prevalecer en nuestra operación, pues define un tipo de asesoramiento educativo pertinente ya que está basado en la interdependencia entre la parte asesora y la parte asesorada, la toma de decisiones que afectan a la resolución de problemas es consensual, ejercida por asesor y profesor en condiciones de igualdad de estatus y responsabilidad compartida desde influencia bilateral y paritaria.

Para Antúnez (Antunez, 2004. Pág. 29) es importante advertir mediante una caracterización la integración del cuerpo de asesores del centro como pequeñas comunidades de aprendizaje que resultarán de gran utilidad, entre otras finalidades, para:

- Actualizarse científica y didácticamente,
- Analizar prácticas profesionales con la intención de mejorarlas,
- Compartir y analizar materiales y experiencias entre colegas,
- Elaborar y mantener actualizada la documentación de apoyo y el inventario de recursos de uso común del equipo de personas asesoras,
- Conocer las propias limitaciones.

El mismo autor sostiene que más allá de que el sujeto asesor domine la legislación educativa, los enfoques y contenidos de planes y programas, los procesos de gestión escolar o de la práctica docente, es indispensable que lo que defina al ATP sea un núcleo básico de saberes y capacidades de actuación profesional centradas en la labor de asesoramiento: estrategias, métodos y prácticas que configuran una relación de aprendizaje. Por ello sugiere capacidades para ver, juzgar y actuar conforme a las necesidades del otro, lo que implica la posibilidad de asumir diversos roles y de agenciar conocimientos diversos sobre la innovación y el cambio en la escuela y en las

prácticas docentes; sobre el aprendizaje de los adultos y sobre estrategias de formación reflexiva en la acción.

El desafío, para Antúnez, implica gestionar las condiciones para que el paradigma de innovación y calidad evidentes en los planes y programas de estudio y demás componentes de la reforma educativa, transiten de la perspectiva de la racionalidad tecnológica dominante de las últimas décadas a posiciones críticas asumidas desde visiones socio-cognitivas y humanistas para el cambio educativo.

Esto implica, al mismo tiempo, que las labores de asesoramiento no se agoten en la introducción o en la difusión de los componentes descriptivos y periféricos de la reforma educativa, a través de “capacitaciones” desprendidas de las necesidades y carencias de los docentes; sino que se realicen procesos de formación permanente a través de intercambios continuos y acompañamientos constantes de corto, mediano y largo plazo a profesores y directores. Lo anterior implica asumir el desafío consolidar un modelo de asesoramiento centrado en el “asesoramiento de procesos y productos” simultáneamente.

El ámbito académico está caracterizado por tres líneas de acción que es fundamental describir retomando las precisiones que hacen los documentos normativos de la Dirección de Formación Continua.

I.5.4 Líneas prioritarias nacionales y estatales.

Comprende el conjunto de acciones que permiten visualizar las tareas asignadas a la escuela desde las líneas específicas: “Lectura y escritura”, “Desafíos”, e “Inclusión”, así como las acciones académicas que se derivan del Consejo Técnico Escolar en escuela o zona escolar, de este modo el personal toma provisiones académicas para atender las solicitudes que llegan al Centro de Maestros o encomendadas por la Dirección de Actualización y Centros de Maestros.

Consolidar un equipo especialista en cada uno de estos temas prioritarios constituye un área de mejora de modo que cada responsable de alguna temática fortalezca al equipo académico.

Formación continua.

Hace referencia a los cursos del Catálogo Estatal que atienden la actualización permanente a docentes en servicio de educación básica, en modalidad presencial y en línea; asistiendo a las reuniones de capacitación a facilitadores para la impartición de cursos y las acciones que derivan de PREVIOLEM.

El trabajo en colegiado será siempre una estrategia fundamental para ofrecer cursos de calidad a los usuarios por lo cual constituye un área de mejora permanente, así como la vinculación con el área de Biblioteca para fortalecer los referentes teóricos de facilitadores y usuarios.

Integrar al equipo académico tanto de asesores del CdM como asesores de tiempo parcial en el desarrollo de temas específicos; disciplina, didáctica y análisis de la práctica.

Entregar constancias de participación al concluir los cursos para facilitar el proceso de acreditación y evitar la acumulación de documentos es un propósito de mejora para los ámbitos de gestión y formación continua.

Trayectos Formativos.

Apoyo a la propuesta de Programas de Formación a docentes en servicio, que presentaron la Evaluación universal y que requieren reforzar algún campo de formación que marca el plan 2011.

Un área de mejora específica será el mantenerse continuamente al día en el dominio del Plan de Estudios 2011 a fin de participar de manera efectiva en las acciones de actualización.

Fortalecimiento académico.

En esta línea se integran los proyectos específicos de la Subdirección de Centros de Maestros: Consejo Técnico Académico de la Dirección de Actualización y Centros de Maestros (DAyCdM), Proyecto de Acompañamiento a la Asesoría Académica y Reuniones de Bibliotecarios e Informáticos para fortalecimiento de su función. Además se incluye el fortalecimiento de equipos técnicos a través de diplomados o reuniones nacionales y finalmente las reuniones académicas convocadas por la D Ay CdM.

Acompañamiento a Escuelas.

Una de las acciones que en este periodo escolar se pretende fortalecer es el acompañamiento a las escuelas ubicadas en la zona de influencia del Centro de Maestros, propiciar el acercamiento primero a las escuelas y paulatinamente establecer vínculos de comunicación que permitan poco a poco analizar su trabajo en el aula.

Para lograrlo el equipo del Centro de Maestros, en su función de asesoría requiere una actualización constante en los temas prioritarios y de apoyo a las escuelas de educación básica del entorno. Algunos aspectos considerados importantes en la formación de los equipos de los centros de Maestros es contar con referentes teóricos

comunes por lo que a continuación se mencionan algunos autores que sirven de marco teórico de referencia en el ámbito educativo (Klinger & Guadalupe., 2000).

II MARCO DE REFERENCIA TEÓRICO.

Las aportaciones teóricas de los autores que se mencionan en el presente capítulo permiten reconocer en un primer momento el marco teórico en el que se sitúa la propuesta curricular del Plan de Estudios para la Educación Básica vigente y en un segundo momento, plantear el referente teórico a partir del cual se realiza mi práctica profesional. Para el primer momento se considera dos teorías constructivistas, la de Jean Piaget y la de Lev Semionóvich Vigotsky y para la reflexión de mi práctica las consideraciones de Paulo Freire y de Gilles Ferry.

II.1 El enfoque constructivista en la Educación.

Conformar un marco teórico relacionado con la formación de los profesores en servicio de Educación Básica implica situarnos en el contexto curricular establecido para este nivel; considerarlo tiene implicaciones hacia los procesos de enseñanza-aprendizaje y a su vez nos da una idea de cómo debe ser el perfil del docente encargado de estos procesos. Ambos elementos son esenciales en la formación del docente desde su incorporación y de forma permanente a lo largo de su desempeño profesional.

Desde la Reforma al plan y programa de estudio de 1993, se estableció que la educación básica 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, este proceso de transformación se encuentra planteado en los documentos, pero en la práctica diaria de los docentes aun no se encuentran presentes, prevaleciendo prácticas consideradas tradicionales.

Un enfoque curricular orientado por las necesidades básicas de aprendizaje permite poner el aprendizaje al centro del proceso educativo, recuperando el valor y sentido de aprender, restituir al alumno en el lugar prioritario, revalorando el sentido de la educación permanente y la importancia de aprender a aprender, con la intención de que el alumno incorpore lo aprendido a su vida diaria, en el contexto donde se desenvuelve (escuela, hogar, comunidad, sociedad).

El paradigma constructivista del aprendizaje se centra en la noción de realidad subjetiva; indica que el estudiante debe construir conocimiento por sí mismo y con la ayuda de otro (mediador) y solo 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 (Klinger & Guadalupe., 2000).

Desde este enfoque el aprendizaje se concibe como un proceso activo de construcción o reconstrucción del conocimiento.

Algunos de los teóricos que plantean este enfoque son Jean Piaget y Vigotsky, algunos otros como Ausubel, César Coll, conforman la corriente psicológica en la cual se sustenta la Educación en México actualmente.

A continuación menciono de forma general algunas de las ideas centrales de Piaget y Vigotsky para dar marco al trabajo con docentes.

II.1.1 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 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 (Delval, 1995)

Para Jean Piaget, la inteligencia solo puede considerarse significativamente como una extensión de determinadas características biológicas fundamentales... en el sentido de que aparecen donde la vida está presente. El fundamento 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 invariablemente durante todo el desarrollo consisten en dos atributos principales: la organización y la adaptación, que abarca a su vez dos propiedades estrechamente relacionadas pero conceptualmente distintas: la asimilación y la acomodación (Flavell, 1979)

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 del desarrollo, el niño tiene esquemas elementales que se traducen en conductas concretas y observables de tipo sensoriomotor; mamar, llevarse el dedo a 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 el cual las personas ingresan nuevos elementos a sus esquemas mentales preexistentes, explicando el crecimiento o sus cambios cualitativos.

En la acomodación, no existe modificación en el esquema sino sólo la adición de nuevos elementos. Es, junto con la asimilación, uno de los dos procesos básicos para este autor en el proceso de desarrollo cognitivo del niño. El esquema (o esquema de conducta) viene a ser la trama de acciones susceptibles de ser repetidas.

Por lo expuesto, 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 la evolución y adaptación del psiquismo humano son los de la *asimilación y acomodación*. Ambas son capacidades innatas que por factores genéticos se van desplegando ante ciertos estímulos en determinadas etapas o estadios del desarrollo.

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.

Asimilación.

El proceso de asimilación consiste en la interiorización o internalización de un objeto o un evento a una estructura comportamental y cognitiva preestablecida. Se refiere entonces al acto de cambiar nuestros procesos mentales cuando un nuevo objeto o idea encaja en nuestros conceptos.

Acomodación.

La acomodación consiste en la modificación de la estructura cognitiva o del esquema comportamental para acoger nuevos objetos o eventos que hasta el momento eran desconocidos para el niño.

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, 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 más 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 de desarrollo del sujeto (Flavell, 1979. Pág. 68)

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 periodos, que a su vez se subdividen en subestadios. Los estadios se suceden, de acuerdo a la “epistemología genética” piagetiana de modo tal que cada uno de los ellos se generan (a esos se refiere aquí el término genético) las condiciones cognoscitivas a nivel de pensamiento para que pueda aparecer el siguiente, de forma breve presentare cada uno:

Periodo sensorio motor.

Desde el nacimiento hasta aproximadamente los dos años. En tal estadio el niño usa sus sentidos (que están en 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. 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. Tiene lugar aproximadamente entre los 2 y los 7 años de edad. 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 operaciones lógicas usadas para la resolución de problemas. El niño en esta etapa o estado ya no solo 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 cambie la forma. Alrededor de los 7-8 años el niño adquiere 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 las bolillas la cantidad de arcilla será prácticamente la bola original. A la capacidad 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.

Estadio de operaciones formales.

Desde los 12 años 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. Es desde los 12 años en adelante cuando el cerebro humano está potencialmente capacitado para formular pensamientos realmente abstractos, o un pensamiento de tipo hipotético-deductivo. Desde los 12 años empieza poco a poco el auge hacia la reflexión libre 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 respecto a las operaciones construidas durante la segunda infancia: el paso del pensamiento concreto al pensamiento formal. 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 los símbolos matemáticos, sin el apoyo de la percepción, ni 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. La verdadera adaptación a la sociedad habrá de hacerse cuando de reformador pase 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.

En este periodo se equilibran las operaciones de segundo grado, cuyo contenido son las mismas operaciones de primer grado trabajadas en el estadio anterior (simbólico-representacionales) El adolescente opera con ellas 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 (Flavell, 1979. Pág. 286)

Para finalizar este apartado, hare mención al trabajo de Judith Meece (Meece L., 2001), relacionado con la obra de Jean Piaget y sus aportaciones a la educación.

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, 1970, Pág. 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.

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 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, 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 experiencias que necesitan para avanzar al siguiente nivel.

Judith Meece (Meece L., 2001. Pág. 126) describe una aplicación muy concreta de la teoría piagetiana, que se concreta en las Normas de la National Association for the Education of Young Children, (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 mencionar:

- El profesor prepara el ambiente para que los niños aprenda explorando activamente e interactuando con adultos, otros niños y con materiales.
- Los niños deben estar física y mentalmente activos, resolviendo problemas y experimentando 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 las 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, ciencias, juegos y problemas matemáticos, arte y música.

II.1.2 Lev Semionóvich Vigotsky.

Dentro de la perspectiva constructivista otro autor relevante es **Lev Semionóvich Vigotsky**, 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 tuvieran acceso a ella en la década de 1960, 30años 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 behaviorista 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.

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 en 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 nivel de desarrollo potencial del niño.

Lo que el niño puede hacer con la 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 o 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 los procesos de aprendizaje y desarrollo en el niño, 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 siguen un proceso atendiendo a 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 intersíquicas, las segunda en actividades individuales como propiedades internas del pensamiento del niño o sea como funciones intrapsíquicas.*

Por ello, el rasgo esencial del aprendizaje es que engendra el área de desarrollo potencial, es decir que hacer 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 la 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.

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 interpsicológico (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. >>

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 zona de desarrollo próximo (ZDP) y el andamiaje. 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 del otro, recibe 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 estos 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 desarrollado por Jerome Bruner y ha sido fundamental para la elaboración de su modelo instruccional.

Pensamiento y lenguaje. Otra contribución de la obra de Vigotsky la constituye la interrelación entre el desarrollo del lenguaje y el pensamiento. Esta área, examinada en su libro de *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 los teóricos y lingüistas que solo 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.

Para Vigotsky un concepto emerge solamente cuando los rasgos abstraídos son sintetizados nuevamente y la síntesis abstracta resultante se convierte en un 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. Según este autor, el lenguaje es la herramienta psicológica que más profundamente influye en el desarrollo cognoscitivo del niño. Tres son las etapas de 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.

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 se arriba a la construcción de conceptos es como un movimiento del pensamiento dentro de la pirámide de conceptos, alternando constantemente entre dos direcciones, de lo particular a lo general y de lo general a lo particular.

Aplicaciones didácticas de la Teoría de Vigotsky. Este teórico concede más importancia a las interacciones sociales. El conocimiento no se construye de forma individual, sino entre dos personas. El recuerdo, la solución de problemas, la planeación y el pensamiento abstracto tiene 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 la 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.

Coincidencias entre Piaget y Vigotsky (Meece L., 2001).

Piaget	Vigotsky
Construcción interna del conocimiento prioritariamente individual.	Construcción interna del conocimiento, mayor importancia en 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 el pensamiento.

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 (Diaz Barriga, 1988).

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:

- 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 (Carretero, 1999.) 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. (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) (Carretero, 1999. Pág. 25).

Por ello, las estrategias de enseñanza deberán tener como centro al alumno y no 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,
- El aprendizaje se facilita gracias a la mediación y a la interacción con los otros,
- El aprendizaje se produce cuando entra en conflicto lo que el alumno ya sabe con lo que debería saber.

II.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.

El plan de estudios 2011, de Educación Básica es el documento rector que define las competencias para la vida, el perfil de egreso, los estándares curriculares y los aprendizajes esperados que constituyen el trayecto formativo de los estudiantes. (SEP, Plan de Estudios, 2011) Ahí se mencionan las competencias que deberán desarrollarse en los tres niveles de Educación Básica y a lo largo de la vida, procurando se proporcionen oportunidades y experiencias de aprendizaje significativas para todos los estudiantes.

- ❖ *Competencias para el aprendizaje permanente.*
- ❖ *Competencias para el manejo de la información.*
- ❖ *Competencias para el manejo de situaciones.*
- ❖ *Competencias para la convivencia.*
- ❖ *Competencias para la vida en sociedad.*

Para lograr desarrollarlas se requiere de un docente que conozca y trabaje para los mismos fines, a partir del conocimiento y la comprensión del sentido del currículo. Desde la perspectiva de la pedagoga Rosa María Torres, el libro: “Qué y cómo aprender” (Torres, 1998. Pág. 76), 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's 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.

El modelo curricular 2011, 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:

1. El profesor requiere ponerse al tanto de la renovación de las disciplinas básicas y las que se incorporan.
2. La pedagogía que utilice deberá estar basada en la interdisciplinariedad.
3. Deberá seguir la información que se transmite a través de los medios masivos de comunicación.
4. Prepararse para realizar una selección y una utilización crítica de la información.
5. Deberá iniciarse en la educación permanente y en la comprensión de los grandes problemas del mundo.
6. Colaborar con los padres de familia y con la comunidad.
7. Desarrollar sus competencias docentes lo más cercano posible a las que pretende que el alumno adquiera durante su formación.

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, que permita sistematizar la información.
- Se requiere que la formación docente se enfoque al desarrollo de habilidades cognitivas, 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. (Torres, 1998. Págs. 100-101)

II.3 La formación, la capacitación y la actualización de docentes en educación básica.

Evidentemente en el caso de la educación primaria en el distrito federal,, el perfil del docente apegado a las competencias 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 termino reconversión.

Se han producido diversos intentos unificadores, entre los cuales destaca el que realizo la UNESCO en el año 1979 procurando establecer las equivalencias, analogías y 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 termino 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. (SEP, Hacia una propuesta integral de formación docente, 2010)

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 (ISSUE) de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), Edith Chehaybar y otros estudiosos de este mismo objeto llamado formación docente, en su 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 llevara 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 apoyaran la corriente crítica hacia la transformación social. (Chehaybar y Kuri, 1996. Pág. 212)

Desde el punto de vista de Edith Chehaybar y otros autores del CISE (ahora ISSUE de la UNAM), la formación docente tiene tres posturas básicas la tradicional, la tecnológica y la crítica.

La formación tradicional se fundamenta en las creencias 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.

La formación docente con un enfoque crítico parte de la reflexión que el propio docente realiza de su práctica cotidiana, para realizarla se apega a la búsqueda de rasgos deseables. A los rasgos detectados como inherentes a la actividad de enseñar se les denominan competencias. (Chehaybar y Kuri, 1996. Pág 31) 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.

II.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 una actividad que construye y se conforma por las interpretaciones de los que participan en el proceso, el profesor es reconocido con capacidad de autor-reflexión lo cual le permite partir de su práctica y llegar a construir una teoría que les permita la transformación de su acción docente. La autor-reflexión 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. (Chehaybar y Kuri, 1996. Pág 33)

II.4.1 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 solo 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. (Ferry, 1997. 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.

II.4.2 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 propicio 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 éste 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 practica 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 solo 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 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 él mismo crea... **hace cultura**. (Freire, 2001)

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 involucrarse e integrarse a través de 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.

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 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 transita. Sus intereses y preocupaciones se prolongan a otras esferas fuera de su esfera vital.

La transitividad de la conciencia consiste en establecer un diálogo del hombre sobre el mundo y con el mundo sobre sus desafíos y problemas, esto lo hace consciente de su entorno es decir 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 el 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 valor. No puede temer al 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 la guarda, no las incorpora, porque la incorporación es resultado de la búsqueda de algo que exige, de quien lo intente, un esfuerzo de recreación y de estudio, exige reinención. (Freire, 2001).

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
- 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 trabajar 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
- 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, dialogal, crítico y de espíritu crítico
- El diálogo sólo tiene significado cuando se tiene la confianza en el hombre y en sus posibilidades.

El contenido del programa de alfabetización de Paulo Freire pretendía contribuir a que los participantes superan 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 inicial 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 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, considerados en el diseño y supuestos psico-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 en la Dirección de Actualización y Centros de Maestros en el siguiente capítulo de este informe.

III. VALORACIÓN CRÍTICA DE LA ACTIVIDAD PROFESIONAL.

En este apartado pretendo realizar un trabajo de análisis en relación al desempeño profesional que he venido realizando a partir de mi egreso de la institución (FES Zaragoza).

III.1 Valoración crítica de la actividad profesional en la Dirección General de Operación y Servicios Educativos (Educación Primaria) de 1990 a 2005.

Mi actividad profesional se desarrollo dentro de los proyectos académicos de actualización docente, emanados por la Secretaría de Educación Pública.

Ingresar a estas áreas técnicas de la Educación Básica es un privilegio que obtienen algunos profesores después de haber permanecido frente a grupo muchos años, se considera que el personal técnico es un docente especializado y experimentado para poder funcionar como un apoyo técnico, brindando apoyo a otros docentes para mejorar sus prácticas educativas.

Hacer una valoración crítica de mis funciones me remota al año 1990, que es cuando inicio mi trabajo como apoyo técnico dentro de un proyecto para la Implementación de la Propuesta para el Aprendizaje de la Lectura y Escritura (IPALE), el cual a lo largo de 15 años se fue transformando. Durante este periodo el proyecto cambia dejando de ser una propuesta para incorporarse en el plan y programa de estudios.

La tarea destinada en este proyecto se construyo ante una necesidad considerada relevante, la formación de los docentes, la preocupación por actualizar a los docentes tenía muchas miradas, una de ellas la Lectura y Escritura. Se construye de esta forma una estrategia de intervención a través de los asesores técnicos quienes de forma directa acompañaban a los docentes frente a grupo en la búsqueda de estrategias para la adquisición de la lectura y la escritura.

Posteriormente surge el impulso al Programa de Carrera Magisterial, con una oferta limitada de cursos, los cuales se fueron modificando con el transcurso del tiempo, y

ante la demanda fue necesario abrir el ofrecimiento a otras instituciones que impartieran Diplomados, Maestrías y Formación en línea.

Dentro del proyecto IPALE, se consideraba el enfoque constructivista como marco referencial del trabajo con los docentes, recuperando la teoría de Piaget y Vigotsky, en un intento por tener un referente común y al comprender sus ideas principales poder vincularlas con la búsqueda de estrategias de aprendizaje acordes al enfoque propuesto.

Para poder apoyar a los docentes fue necesario un trabajo de revisión documental, considerando los materiales que en la carrera de psicología nos habían brindado y otros documentos, en un intento autodidacta de comprender a profundidad el significado del enfoque constructivista.

Por esta razón, en el presente informe incorporo de manera breve los elementos que el paradigma constructivista ofrece a través de dos autores, Jean Piaget y L.S. Vigotsky.

Los esfuerzos que la propia SEP desarrollo durante este periodo se centraron en la distribución del Plan y programa de estudio 1993 y algunos materiales donde se daban sugerencias de actividades, los cuales al desconocer su manejo se fueron almacenando. Las acciones de capacitación para la implementación de nuevo enfoque fueron mínimas, se daba un curso al inicio del ciclo escolar y cada docente debería buscar otras opciones durante el ciclo escolar para continuar actualizándose.

Los cursos que se impartían buscaron incorporar en ellos los fundamentos teóricos de este enfoque, por ello se implemento al interior del proyecto IPALE un estrategia de capacitación permanente a los asesores técnicos que participaban en él, con reuniones semanales donde se revisaban documentos que el propio equipo proponía. Sin embargo la realidad rebasaba las buenas intenciones, nos tuvimos que enfrentar a un grupo de docentes que no aceptaban el acompañamiento del asesor, maestros quienes se sintieron invadidos en la privacidad de su aula y para quienes sus prácticas educativas eran producto de su experiencia por lo que no aceptaban cuestionamientos. En los docentes que se visitaban no existía la necesidad de cambiar.

La preparación del equipo de asesores se quedaba solo en la parte documental, pero ante la enorme responsabilidad de dar actualización muy pocos contaban con la formación teórica para satisfacer las dudas que surgían en la práctica diaria de los maestros que se atendían, por mi parte contaba con una revisión del trabajo de Piaget y Vigotsky, mismos que se vieron durante la formación dentro de la Carrera de Psicología en el área educativas, pero no con la profundidad necesaria para poder atender a las dudas que surgían durante las asesorías con los docentes.

Los principios constructivistas que plantea Piaget, en relación a los estadios de desarrollo cognoscitivo, sirvieron de referente para identificar los estadios de desarrollo cognoscitivo de los alumnos, sus características y las posibilidades que desde el aula se tendrían que generar para su desarrollo. De manera paralela se proponía comprender el proceso de adquisición de la lengua escrita, reconocer las características de los niveles de conceptualización de la lecto-escritura. Este trabajo de análisis y reflexión requería de tiempo para que el docente lo conociera y de esta manera pudiera abordar el contenido de la asignatura, diseñando posteriormente, estrategias acordes a las características de sus alumnos, respetando sus procesos.

Acercar estas nociones a los docentes requería no solo de una formación sólida del asesor técnico, sino de tiempos y espacios para la reflexión, los cuales no se tenían por cuestiones de orden administrativo y en los espacios donde se podría haber incorporado (cursos) el énfasis se centraba en el conocimiento de los contenidos de la asignatura dejando en segundo término el conocimiento del desarrollo cognoscitivo del alumno.

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 de desarrollo potencial y próximo, se quedaron solo como nociones teóricas al margen de considerarlas como una opción para el trabajo directo con el alumno.

La forma de trabajo durante la impartición de los cursos, parte de una inscripción donde el docente elegía el tema que quería revisar, también es un factor a considerar, no se toma en consideración los niveles de desarrollo de los alumnos, se parte de elementos informales y no de un diagnóstico que pudiera ayudar a identificar las necesidades “reales” de los alumnos en cada grado, escuela o zona, para buscar dar una atención efectiva a los alumnos.

Los docentes, por otra parte, ante los cursos mostraban una actitud de resistencia, sus expectativas se centraban en ¿cómo hacerlo? argumentando que se les pedía una clase constructivista, pero no se les decía cómo realizarla, esperaban una clase muestra, y como esto no se daba, preferían regresar a sus prácticas tradicionales.

Al interior de las aulas, el ambiente es rutinario, las actividades predominantes seguían siendo los dictados, la exposición de temas, la presentación de exámenes y revisión de cuadernos, entre otras, las cuales no generan el desarrollo del conocimiento y propician en el estudiante la apatía y una actitud donde impera la “ley del menor esfuerzo”.

Esta aseveración es una evidencia clara de que los profesores aun asistiendo a los cursos, desconocían las implicaciones de los enfoques teóricos constructivistas que deberían hacerse presente en las prácticas didácticas, las actividades se quedan

entonces en la zona de desarrollo alcanzado por el alumno sin propiciarse el 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 adelanta al desarrollo. (Vigotsky, 1986) Por lo tanto se espera que dentro de las aulas las actividades propicien que los alumnos busquen respuestas ante retos, dudas, problemas, situaciones del contexto que el docente busca y emplea para generar el conocimiento. Desde esta dimensión las actividades buscan según lo menciona Piaget un desarrollo 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 el porqué las opciones de actualización docente se convirtieron en paquetes para obtener puntajes y mejorar la situación salarial, pero no como una alternativa para originar cambios sustantivos en el desarrollo cognoscitivo de los alumnos y en las formas de enseñanza de los docentes.

Otra perspectiva para analizar las actividades que realice en Proyectos Académicos (IPALE) son los aspectos metodológicos para la construcción de los procesos de formación del profesorado. Chehaybar, Ferry y Freire, desde su visión crítica ofrecen un referente teórico para analizar los procesos utilizados por los integrantes de IPALE para la construcción de las opciones de capacitación y actualización.

En el periodo 1990-2005 se desarrollan dos etapas, la primera en la que se sigue el planteamiento propuesto por la administración anterior a través de conferencias, visitas, cursos y actividades de apoyo para los alumnos con rezago escolar, los cursos se centran en temas del Plan de Estudios, sin referentes diagnósticos ni de los alumnos, ni de los profesores.

Desde las tradiciones que plantea Chehaybar, estos procesos evidentemente obedecen a una visión tradicionalista centrada en decisiones centralistas y unilaterales para atender objetivos curriculares solo 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.

Esta perspectiva tradicional, vuelve al docente un destinatario al que no se le considera como un actor de su propia transformación, sino como un simple receptor.

Uno de los elementos más relevantes desde mi punto de vista, es mirar estas acciones desde lo que plantea Ferry (Ferry, 1997) 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 primaria. Si acaso los docentes llegaban a proponer temas mediante las evaluaciones que se aplicaban al término de las conferencias o cursos, pero aun estas eran siempre demasiado generales.

A partir del año 2003, se inicia una etapa diferente para el diseño de cursos que se deberían ofrecer, 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 (preescolar, primaria y secundaria). La dirección conforma equipos con integrantes de niveles diferentes pero de asignaturas iguales o afines, para el diseño de los cursos. Algunos temas comunes o transversales para todos los niveles de educación.

Esta estrategia resultó de beneficio porque al conocer los saberes y experiencia de los compañeros de otros niveles se enriquecieron los contenidos de los cursos y se pudo tener un acercamiento con los docentes más cercano a su práctica. La preparación de los cursos, con estos equipos de trabajo eran espacios en donde se discutían los temas y se intercambiaban diferentes visiones que redundaban en propuestas fructíferas e innovadoras. Se avanzó respecto al trabajo entre pares donde se atendían 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 los avances mencionados, este proceso metodológico aún se inserta en una visión tradicional de la formación docente pues no parte de los destinatarios ni considera todas las condiciones que permitirán 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.* (Freire, 2001)

Si estos postulados son útiles con los procesos de alfabetización, con mayor peso lo serán en los procesos formativos de los docentes, en los que ya debe existir una conciencia sobre la trascendencia de la función 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.

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, los temas son preestablecidos, con contenidos iguales para todos y sin tomar en cuenta las prácticas y las vivencias de los docentes.

Esto no quiere decir que no haya cursos que no les sean útiles con temáticas que si entienden a situaciones reales del ámbito escolar, pero lo que sí es cierto, es que en su mayoría las opciones de actualización para el docente de educación primaria y en general para la educación básica, se plantean 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 debe partir de un lineamiento (artículo 3º., plan y programa de estudios, la organización escolar específica), lo cierto es que también muchos docentes sólo se acomodan al lineamiento sin ver más allá, prefieren como dice Freire, acomodarse y cumplir mínimamente o hasta simular otorgando calificaciones aún cuando no se hayan alcanzado los niveles esperados de manejo de contenidos.

Cuando Freire menciona *no le ofrecemos medios para pensar auténticamente, hace mención de la “educación bancaria”, en la cual la educación consiste en llenar de conocimientos, con la idea de que 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.* (Freire, 2001)

La educación que propone Freire 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** (Freire, 2001).

Las acciones dentro del proyecto IPALE describen la opción que en ese tiempo se consideraba la única manera de formar a los docentes en servicio, sin un seguimiento de lo que acontecía en el aula después de participar en los cursos.

III.2 Análisis de la Práctica Profesional de 2006 a 2014.

La razón para continuar el análisis de la práctica profesional a partir de 2006 obedece a que es en ese año cuando ingreso a la Dirección de Actualización y Centros de Maestros, esta instancia surge como parte de la política educativa en donde se busca atender la formación y el desarrollo profesional de los maestros de Educación Básica. Los Centros de Maestros pretenden influir mejor en la transformación de las prácticas educativas de profesores y directivos y coadyuvar en la transformación de las escuelas en recintos de aprendizaje.

En este espacio se parte de la elaboración de un plan de trabajo donde se elabora un diagnóstico partiendo de información de diversas fuentes, como son los resultados obtenidos en la aplicación de los exámenes de Carrera Magisterial, en donde se marcan aspectos respecto a los temas donde los docentes les hace falta dominio; información proveniente de la instancia estatal como aquellas necesidades consideradas las más sentidas (ejemplo lectura), se recurre a la información que los propios docentes comentan a través de hojas de opinión.

Una vez detectadas las necesidades se procede a la elaboración de un propósito que se vincula directamente con los componentes del Programa Nacional para la Actualización Permanente de los Maestros de Educación Básica en Servicio (PRONAP).

En relación a la evaluación y seguimiento, se lleva como un registro cuantitativo de las actividades realizadas, se concibe como un elemento importante para la toma de decisiones, pero generalmente la decisión de modificar las acciones la toma la Instancia Estatal (Dirección de Actualización y Centros de Maestros). Se emplean instrumentos sencillos como encuestas de opinión (**anexo 1**), revisión de documentos de planeación, elaboración de portafolios de evidencias, informes (**anexo 2**), formato de opinión de usuarios (**anexo 3**) pero sin un tratamiento sistemático de la información.

Es importante considerar que el trabajo de elaboración del plan de trabajo recaía en la instancia estatal (Dirección de Actualización) quienes establecían las líneas de acción a seguir por los 18 Centros del Distrito Federal, estableciendo desde los periodos de inscripción, hasta la entrega de las constancias correspondientes a cada docente, de esta forma el Centro en lo específico, solo retomaba la organización enviada y podía intervenir al sugerir los cursos que se impartirían partiendo de los intereses mostrados por los maestros durante los cursos.

La planeación anual elaborada por cada uno de los Centros se concibe como una herramienta de utilidad para organizar el trabajo y tener un propósito claro que centre las acciones que se toman en cuenta, sin embargo, la DAyCdM depende de otras instancias en orden jerárquico que influyen en las posibilidades de realización de las acciones planeadas.

Con esta mirada al interior de los Centros de Maestros se pretende dar a los docentes la actualización necesaria, partiendo que en el año 2011 surge la Reforma Curricular en Educación Básica, la cual implicó cambios en los contenidos, en las propuestas para la enseñanza, por lo que resulta necesario apoyar al docente para identificar las modificaciones.

La tarea asignada es de dar a conocer a los docentes los nuevos programas de estudio, el tratamiento sugerido para cada asignatura y las propuestas de evaluación.

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 la capacitación o indicaciones de la fuente original, para transmitirla poco a poco al resto de los docentes; debido al tamaño de la población a quienes se pretendía informar, fue necesario dividir a los docentes por grado. En el primer año se atendió a los docentes de 1º. y 6º; en el siguiente año a los de 2º. y 5º, y en el tercer año de la implementación se trabajó con los de 3º. y 4º.

La crítica que hago en este aspecto hace referencia a que los procesos de formación en el servicio parten de una visión centralista desde la autoridad hacia el docente, 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 profesionalista reflexivo en su práctica y por tanto, potencialmente transformador de la misma. Aún cuando los docentes de algunas escuelas experimentaron sesiones de trabajo con el nuevo enfoque didáctico, este no se compartió como resultado de una necesidad expresada, sino como una indicación que debía acatarse.

En esta etapa la transformación de la actividad docente se centra en un cambio curricular, quiero hacer referencia a lo que plantea Rosa María Torres, respecto de lo que debe ser el actual docente en esta nueva perspectiva de la reforma 2011:

- El profesor requiere ponerse al tanto de la renovación de las disciplinas básicas y las nuevas,
- La pedagogía que utilice debe 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 en 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 docente, más que las opciones formales para la 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 en el desarrollo de habilidades cognitivas, pero fundamentalmente a aspectos actitudinales y afectivos con respecto a los alumnos y a la enseñanza. 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 (Torres, 1998)

La importancia de considerar los planteamientos de Rosa María Torres, consiste en la claridad con la que aborda las necesidades básicas que se generan en los docentes a partir de la reforma curricular impulsada 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 **no ha acontecido en la realidad**.

Como se puede ver en la propuesta para la formación de los docentes sugerida en 2006 (pág. 6 de este informe), se acudió a los métodos tradicionales para impulsar las acciones de formación del profesorado a través de los asesores técnicos pedagógicos que paulatinamente se convirtieron en expertos en cada una de las asignaturas del

Plan de Estudios y fueron estableciendo acciones con los docentes frente a grupo que permitieran la apropiación del nuevo enfoque pedagógico.

La crítica más concreta puede referirse a asumir desde las áreas técnicas la coordinación de las acciones de formación en el servicio del profesorado, sin un seguimiento puntual de las acciones que permitieran un análisis formal de los resultados, quedando en informes de tipo cualitativo, los cuales no se socializaban para que sirvieran de apoyo en la toma de nuevas decisiones.

Es importante mencionar que la Dirección de Actualización y Centros de Maestros 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 por ello la Dirección General de Formación Continua.

III.3 Análisis de la Práctica Profesional de 2014.

Durante el año 2011, se continúan trabajando las líneas de actualización con las acciones propias de Carrera Magisterial a través de cursos estatales, y los cursos con valor escalafonario (que en algunos casos eran los mismos), la Dirección de Actualización y Centros de Maestros reorienta sus actividades para atender los resultados obtenidos en 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**.

La DAYCdM formó parte del equipo encargado de dar el impulso a la EIMLE en el D. F. y con ello se coordinaron los esfuerzos de otras instancias 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 cambia el sentido del trabajo que la DAYCdM venía realizando. 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 hacia el trabajo con los docentes en los cursos que se impartían.

Los resultados obtenidos fueron importantes, considerando que el D. F. se integró tres años después a la estrategia, que el resto de los estados participantes.

Durante la impartición de cursos y talleres se busca que el docente analice, reflexione y proponga diferentes formas de transformar su práctica cotidiana con el propósito de cumplir con los fines educativos contenidos en la Legislación Educativa. En estos

espacios se pretende que los docentes intercambien puntos de vista y experiencias con sus iguales, y en colegiado busquen alternativas de solución que les permita transformar su entorno escolar.

En los talleres y cursos durante este periodo, se incorpora en los procesos de formación de los maestros, no solo la asesoría y acompañamiento, como se venía realizando, sino enriquecida con la **tutoría**.

La asesoría se define como la intervención centrada en el punto de vista de la parte asesora. Es ella quien interpreta y define, de acuerdo con su propio marco conceptual, la realidad de la parte asesorada, determinando las discrepancias entre lo que está haciendo y lo que debería hacer y determinando las actividades que van a permitir solucionar sus problemas, superar sus necesidades o modificar sus deficiencias. En este tipo de intervención el asesor asume la figura del experto, que parte del dominio especializado de una materia, disciplina o área de actividad. El asesor puede y debe imponer soluciones a los problemas o dictar lo que hay que hacer, el asesor es entonces el que sabe más o que sabe algo que el profesor desconoce. En consecuencia el papel del profesor se limita a recibir información actualizada (por ejemplo sobre contenidos, métodos o materiales de enseñanza) para adoptarla y aplicarla.

El acompañamiento se concibe como un proceso de ayuda al docente y al colegiado, cuyo propósito central es compartir de manera horizontal con la comunidad educativa un conjunto de prácticas que favorecen la formación docente.

El acompañamiento busca la vinculación con todas las figuras que componen la escuela, respetando los canales de comunicación hacia el interior y el exterior de la escuela, en una relación en donde se recupera la experiencia y conocimiento de las partes implicadas que propicie el aprendizaje entre pares. Es el colegiado a quien le corresponde: identificar, comprender y buscar estrategias hacia la mejora de las prácticas educativas.

En el acompañamiento, el acompañante centra su atención en aspectos informacionales e instrumentales que van a determinar el intercambio de saberes y experiencias, pero aunado a ello contribuye a la creación de un escenario donde la comunicación y las relaciones interpersonales propician esa interacción.

Para comprender de forma puntual el tipo de acompañamiento que se busca desarrollar haremos referencia al “modelo de colaboración” propuesto por José Miguel Nieto Cano (Segovia, 2004). En este modelo, el acompañamiento se establece en la interdependencia en igualdad de status y responsabilidad compartida. Establecer este tipo de relación igualitaria pretende la participación activa en términos del “nosotros” y fortalece la corresponsabilidad.

El acompañamiento se fundamenta en la reciprocidad entre los conocimientos y experiencias, en un continuo dar y recibir, centrado en el aprendizaje mutuo, es decir una estrategia reeducativa para quienes participan.

El trabajo de acompañamiento requiere del acompañante una actitud de reconocimiento hacia los saberes y habilidades del otro, que posibilitan el mutuo enriquecimiento, así como la comprensión de las experiencias vividas como un referente para analizar sus propias vivencias y considerarlas para su ejercicio docente. Es mediante un ejercicio de contrastación entre lo propio y lo que el otro conoce, basada en la confianza, como se generan cambios, por ello es necesaria la observación entre pares (a través de videos u otros medios) que permita revisar la visión del otro y enfrentar de forma constructiva las diferencias.

El acompañante comparte la responsabilidad en la determinación de las acciones, en la toma de decisiones, participa en el desarrollo de los proyectos, estrategias e instrumentos de evaluación que se transformen en situaciones de aprendizaje grupal y escolar.

En las reuniones colegiadas (durante los cursos o talleres) surgen situaciones de debate grupal, de mediación o de liderazgo compartido, las cuales propician un ambiente favorable para la elaboración de alternativas, el acompañante tiene la responsabilidad de propiciarlas y de permitir que los docentes interactúen, en los espacios y tiempos que lo permiten las temáticas a desarrollar.

El acompañante debe considerar que la escuela no es un ente aislado, atiende a las condiciones del contexto donde se ubica considerando desde la zona geográfica, la distribución demográfica, las características culturales, los usos y costumbres, el tipo de actividad económica que prevalece así como las características físicas de la escuela, reconociendo la disponibilidad de espacios y de los participantes.



El contexto constituye un punto de referencia para la realización de las acciones, por ello es necesario que el acompañante recupere estos elementos en los productos que los docentes elaboran.

Los productos a elaborar durante los cursos y talleres tienen que ver con la educación y sus beneficiarios directos: los alumnos. Se pretende la generación de situaciones didácticas hacia la mejora de las prácticas educativas y la resolución de problemas relacionados con la formación de los alumnos.

El trabajo de acompañamiento requiere de una vinculación permanente con las diferentes figuras que conforman la escuela, (docentes, directivos y de apoyo técnico pedagógico), en la búsqueda de soluciones de aquellos casos con riesgo a la reprobación, deserción, y asegurar la inclusión, estableciendo redes de comunicación que propicien el intercambio de saberes y experiencias.

Por ello, el acompañante necesita establecer una comunicación constante, basada en la confianza, para crear condiciones de paridad que permitan enfrentar y contrastar un problema, construir y negociar las acciones, modificar y tomar decisiones de forma compartida.

Se pretende que en estos espacios se brinde apoyo mutuo, en un trabajo codo a codo entre el profesor y el acompañante, en estos escenarios los profesores son los iniciadores y principales agentes de los procesos de mejora por lo que se apoyan, diseñan, producen, implementan, cuestionan sus propuestas curriculares, compartiendo la responsabilidad de la transformación entre todos los agentes del cambio, en un intento de conformar *comunidades profesionales de aprendizaje*.

“La tutoría es otra 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 la 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 el aula y entre los docentes. 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 propuesta por la EIMLE para brindar atención a las escuelas con esta propuesta requiere poner atención en las necesidades de formación de maestros y alumnos, en donde se establezcan relaciones tutorales, es decir, en diálogo tutor, de uno a otro, sobre los temas del programa de estudios que representan mayor dificultad (prueba ENLACE). El diálogo 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 a abordar un tema o resolver una situación. Durante este proceso se prepara para ser tutor del mismo tema que estudió” (SEP S. , 2011-2012)

Como podemos darnos cuenta el planteamiento de la estrategia pedagógica tiene muchas bondades, resultó bien recibida por los docentes y en algunos casos se llegó a plantear en algunos alumnos (sobre todo del nivel secundaria), sin embargo, las dificultades se encuentran principalmente en las estructuras de organización escolar en donde se establecen criterios para el cumplimiento de horarios escolares para las distintas modalidades de educación básica. Aun cuando los docentes se convencen del impacto educativo de la propuesta, siempre aducen las limitaciones de tiempo para su desarrollo.

La valoración de esta propuesta se orienta a reconocer que una estrategia pedagógica tan significativa como las **redes tutorales** sólo tendrán un impulso mientras permanezcan en el ámbito gubernamental las personas convencidas de su impacto. El cambio de autoridades en la Subsecretaría de Educación Básica canceló completamente la estrategia.

Rescatar la metodología solo queda en manos de los profesores convencidos de su valía en sus ámbitos de intervención ya sea en el aula o en la escuela.

En el capítulo III de este informe de Actividad Profesional abordé la revisión de las actividades que realice en el período de 1990 hasta 2005 bajo la mirada de los teóricos constructivistas como Jean Piaget y Lev S. Vigotsky, lo cual permitió ver las carencias teóricas y metodológicas que se tienen en la implementación de acciones educativas, las cuales se pretende 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 dieron la oportunidad de reconocer la importancia del **sujeto-maestro** 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.

A partir de la información presentada, resulta claro que las concepciones sobre formación son diversas y abarcan desde aquellas que la consideran como un proceso de **autocapacitación continua**, hasta las que la señalan como el **resultado de la obtención de grados académicos**. En todos los casos, el personal que labora en los CdM admite que requiere apoyos para desempeñar las funciones asignadas. La mayoría del personal que labora en los CdM proviene del trabajo frente a grupo, predominantemente en el nivel de educación primaria, y de secundaria en menor grado, por lo que es posible que necesiten aumentar sus conocimientos respecto de las características y necesidades de los profesores de otros niveles y servicios educativos, como son los grupos de educación indígena, especial, inicial, preescolar, telesecundaria y educación primaria multigrado. Aun cuando se observan altos niveles de escolaridad entre el personal de los Centros, prácticamente todos los involucrados en la promoción de la actualización reconocen la necesidad de que se desarrollen acciones específicas de formación que los apoyen en el desempeño de sus funciones. Ante la actividad que les demanda el CdM, los equipos han desarrollado estrategias de **autocapacitación** enfocadas a la revisión de los materiales y paquetes didácticos, pues consideran que deben tener **más elementos que los maestros a quienes asesoran**.

La experiencia mexicana en materia de formación de docentes en servicio ha estado en constante transformación, derivada principalmente de la búsqueda de un Modelo que impacte directamente en los resultados de los aprendizajes escolares, ya que ha existido la creencia y concepción de que a mayor formación de los maestros, mejores resultados en el aprovechamiento escolar de los estudiantes.

Por ello, las acciones promovidas para la actualización de docentes se ha centrado en esa visión de información, el manejo de técnicas, de contenidos prioritarios para la federación o establecidos en acuerdos internacionales (como la OCDE, Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos), pero en mínimas ocasiones en

problemáticas reales que exigen una intervención de los docentes para transformar algunas de las condiciones de los alumnos.

A partir de estas reflexiones, en el último apartado de este informe abordaré mis conclusiones, así como la propuesta de reorganización de actividades de la Dirección de Actualización y Centros de Maestros.

IV REFLEXIONES FINALES

IV.1 Conclusiones

En mi desempeño laboral, la actividad como psicóloga 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 Formación Continua de Maestros en Servicio y la Dirección General de Operación de Servicios Educativos para el Distrito Federal.

Desde mi perspectiva, fue necesario tratar de acercarme al universo donde mi quehacer profesional se desempeñaría, como son los documentos normativos, los planes y programas de estudio, los acuerdos, las funciones de la Dirección de Actualización y Centros de Maestros, las evaluaciones externas y otros documentos rectores.

Así mismo, fue importante reconocer las necesidades reales de los docentes, sin embargo la propia dinámica de trabajo establecido no permite hacer una detección específica de las necesidades de los docentes, lo mismo acontece en relación a los resultados obtenidos en los cursos impartidos.

Las temáticas que se trabajan parten de las experiencias de los profesores que participan en la implementación de los cursos y de los propios diseñadores, así como de los documentos emitidos por la SEP, no se consideran las prioridades de los docentes que lo toman.

Las necesidades de actualización son sumamente diversas y complejas, una diferencia es la que posee el propio programa ante los diferentes campos formativos del plan y programas de estudios, otra responde a los diferentes roles que asumen las figuras que integran la comunidad escolar.

Los equipos conformados para la impartición de cursos o talleres, no siempre cuentan con los elementos especializados para las diferentes disciplinas, por esto se diseña también partiendo de los recursos disponibles, o bien de la profesionalización que cada miembro asume de forma autodidacta.

En las propuestas de trabajo, aunque han tenido avances, se diseñan las actividades centrándose principalmente en los propósitos establecidos en el plan de estudios y el manejo del marco referencial y metodológico incluido en ellos.

Durante las tareas de planeación, como parte de la Dirección de Actualización, he tenido que aprender a conformar equipos de trabajo, de plantearme metas propias y de tratar de desarrollar un ambiente armónico y de trabajo, con la meta de poder entregar un producto de trascendencia hacia los docentes con quienes se desarrollan los cursos.

Si bien se cuentan con registros del interés mostrado durante los cursos y de las actividades que se han realizado en el Centro de Maestros, a través de encuestas que se entregan al finalizar las actividades, hasta ahora no hemos podido constatar el impacto real de nuestras acciones en el aula.

En cada curso-taller se tiene la intención de propiciar cambios en cada profesor que impacten directamente en su trabajo dentro del aula. Este propósito no ha sido documentado ni sistematizado.

Resultaría de utilidad rescatar las descripciones de cómo son las diferentes formas de generalizar lo aprendido al ámbito de la práctica profesional, las reflexiones de los maestros después del proceso de formación son el motor principal de las transformaciones de la práctica docente, pero también es importante que reconozcan cuáles son las actitudes que les permiten desarrollar el cambio y qué conductas le impiden el avance.

Otro aspecto importante a considerar en la formación de los docentes es la detección de las dificultades en el desarrollo de competencias docentes, saber qué y cómo aprenden los profesores y qué consideran significativo para su práctica, para ello se requiere de un trabajo de diagnóstico previo a la impartición de cursos que posibilite la toma de decisiones al finalizar su aplicación.

La realidad educativa en la que me he desarrollado tiene una compleja red de saberes y significados, a los cuales hay que adaptarse continuamente, al interior de la Dirección de Actualización y Centros de Maestros se me ha permitido hacer propuestas en la organización de los cursos que se imparten, siguiendo el marco establecido para cada uno, he podido hacer sugerencias respecto a los materiales y algunas actividades, propuestas que se han incorporado sin restricción. En algunos momentos se han sugerido conferencistas quienes con un enfoque especializado aportan elementos que enriquecen la formación docente.

Derivado de esta experiencia profesional considero que existen algunos retos importantes que afrontar, los cuales menciono a continuación:

- 🚩 La atención de los profesores de Educación Básica con al menos **un curso al año de actualización**, es una meta que aún no se cubre. Los profesores que

participan en los cursos son aquellos que se encuentran incorporados al Programa de Carrera Magisterial, lo cual implica una mejora en su ingreso salarial, por lo que el interés por ellos está centrado en obtener un puntaje más alto y no siempre en su actualización.

- ✚ Al no disponer de un diagnóstico que exprese la situación particular de cada Centro, es difícil definir qué se debe atender y cuáles son los medios más adecuados para hacerlo. Los objetivos, las estrategias, las líneas de acción y las acciones cobran sentido en la medida en que se haya identificado con claridad la situación que prevalece en el CdM. A partir de esto, el plan de trabajo debe convertirse no en un documento administrativo elaborado, muchas veces, por indicaciones de la autoridad, sino en un instrumento para concretar decisiones relacionadas con diversos aspectos de la vida de la organización y destinadas a dar cohesión y coherencia.
- ✚ Las temáticas que se abordan, aun cuando se centran en los contenidos curriculares, no son del interés común, existen otras temáticas que no se han trabajado y que parten de sus necesidades como son sexualidad, violencia, adicciones, etc. más cercanas a situaciones de conflicto de sus entornos escolares. Durante la impartición de los cursos podemos darnos cuenta de que existen necesidades específicas como son: el trabajo con grupos de aprendizaje, deserción, reprobación y disciplina, temáticas que les preocupan y no saben cómo resolver.
- ✚ Se recurre como fuente de información a la comunicación con los usuarios o a las hojas de opinión durante los cursos. El personal realiza diagnósticos de las necesidades académicas; pero en general sólo es mediante el contacto que se mantiene con los usuarios, como: qué material vamos a ocupar, de acuerdo a la solicitud de los maestros, por ejemplo. La planeación es un proceso que sirve para asignar anticipadamente los recursos humanos, técnicos, materiales y financieros que permitan alcanzar los objetivos propuestos en cualquier organización; implica decidir las acciones que se realizarán y tiene la finalidad de reconocer las debilidades y fortalezas para aprovecharlas en el funcionamiento del servicio. Se concreta en un plan de trabajo elaborado de acuerdo con una metodología general que incluye: diagnóstico, objetivos o propósitos, medios que conducirán al logro de los objetivos (estrategias, líneas de acción y acciones), así como asignación de presupuestos; además, deben considerarse los mecanismos de evaluación y control para identificar permanentemente los logros alcanzados. Si consideramos lo anterior, es notable el esfuerzo que el personal de los CdM realiza para elaborar su plan o programa de trabajo. Sin embargo, este esfuerzo **empírico** podría mejorarse ya que, aunque en el documento de planeación (página 11) se plantea una serie de elementos, e

incluso se citan algunas causas externas de los problemas (como características de los maestros, escasez de recursos al interior del Centro, entre otros), difícilmente se expresan causas relativas a la propia organización, sobre las que sí es posible incidir para generar alternativas de solución dentro del plan de trabajo. Al respecto Sylvia Schmelkes señala: Un movimiento hacia la calidad comienza con los problemas que están más cerca de nosotros. Es conveniente clasificar los problemas entre los que son nuestra propia responsabilidad y los que son responsabilidad de otros y dar prioridad a los problemas propios (Schmelkes)

- ✚ En los resultados estadísticos que se han obtenido en las evaluaciones externas como la Evaluación Nacional para el Logro Académico en Centros Escolares (ENLACE), se considera que la problemática directa radica en la calidad de los procesos formativos de los profesores y esto nos da elementos para una serie de preguntas de reflexión como comunidad académica. ¿Qué es lo que sucede con la formación del profesorado? ¿por qué no hay transferencia de conocimientos del ámbito formativo a la práctica docente? Se ha observado que el discurso de los profesores cambia pero no se evidencian resultados en su práctica o estos parecen un tanto endeble. Ante esta situación, se considera una de las causas de esta falta de impacto de la formación de los docentes en los aprendizajes de los alumnos, a la existencia de una práctica tradicionalista, durante la impartición de los cursos, lo que no permite incorporar otras formas innovadoras hacia su trabajo.

- ✚ Los docentes de los cursos (instrumento opinión de usuarios) comentan que su participación en las actividades que promueve el CdM, le ha permitido incorporar a su discurso conceptos como la transformación de la práctica docente o la importancia de estar actualizados, aparentemente el significado que otorgan a los mismos se traduce en la posibilidad de conocer y obtener materiales, y en la realización de actividades que pueden aplicar con sus alumnos, lo que les permite resolver de manera inmediata algunos de los problemas que enfrentan. Sin embargo, no se hace alusión a las posibilidades y efectos de reflexión sobre su trabajo. Al respecto, Rosa María Torres señala: “La práctica pedagógica es el espacio más importante, permanente y efectivo de formación docente [...] Reflexionar sobre los propios modos de aprender y enseñar es un elemento clave del “aprender a aprender y del aprender a enseñar... (Torres, 1998)

- ✚ Conviene considerar que cuando la planeación se efectúa desde una estructura central que propone la solución de los problemas de la actualización y la capacitación de los maestros, ésta consiste en aplicar estrategias uniformes que

buscan ofrecer servicios estandarizados. Si bien planificar desde el ámbito central resulta importante y necesario, al hacerlo se tiende a cometer dos errores: 1) se planea bajo el supuesto de que todos los CdM son similares y de que todos se parecen a uno urbano; 2) se da por sentado que la demanda de actualización y capacitación es uniforme y, en consecuencia, que basta con asegurar una oferta para que los profesores participen. Desafortunadamente, en la realidad cotidiana estos supuestos no se cumplen, dado que, por ejemplo, muchos Centros operan en zonas donde es difícil vincularse con la autoridad municipal y con las de supervisión escolar y la estructura de apoyo técnico, y en regiones con serios problemas de infraestructura de comunicaciones y transportes, aunados a la dispersión geográfica de las escuelas, por mencionar sólo algunas condiciones.

- ✚ El seguimiento de las acciones en la escuela será de vital importancia para evaluar lo que hacemos y tener la posibilidad de mejorarlo. Cabe señalar que sistematizar la información generada en el quehacer cotidiano resulta muy importante para obtener un panorama amplio de la vida del Centro, y capitalizar la experiencia obtenida en las tareas diarias, lo que desarrolla la capacidad de la organización para aprender. Es probable que la situación señalada no sea privativa del CdM y que el papel que desempeña la Dirección de Formación Continua dificulte en alguna medida el proceso de planeación, pues, en algunos casos, es la que define las líneas de trabajo que deben atenderse, así como los procedimientos a desarrollar y, en ocasiones, los formatos a elaborar.
- ✚ Es necesario señalar que tanto planear como evaluar implican la sistematización de información y son procesos concatenados y cíclicos. El personal del CdM tiende a atribuir una mayor complejidad a la evaluación, mientras que da por hecho que planifica; no obstante, de acuerdo con la revisión realizada, ambos procesos muestran debilidades. Esto, probablemente, obedece a la percepción fragmentada que se tiene de ambos procesos, así como en torno al funcionamiento del Centro. Por otra parte, esta idea puede estar relacionada con la formación y experiencia profesional del personal, ya que, tradicionalmente, estos procesos se han percibido como esfuerzos separados.
- ✚ En general se realiza un trabajo intenso y esfuerzos continuos por desarrollar las diversas acciones que implica la actualización y la capacitación de los maestros de educación básica en servicio. Aun en las condiciones adversas en que funcionan casi todos los Centros, existe una evidente disposición del personal para trabajar, así como la convicción de que lo que se hace es importante.
- ✚ Existen aun numerosos docentes que no asisten al CdM, algunas de las razones pueden atribuirse a la falta de tiempo, a la experiencia adquirida en la

práctica, a la restricción para asistir a los cursos (docentes sin Carrera Magisterial). Por ello es importante proponer alternativas más flexibles para propiciar la participación, como son los cursos en línea.

- ✚ El personal del CdM, para que pueda asesorar, necesita tener la preparación y la experiencia para poder orientar al docente que solicita la atención.
- ✚ En lo referente a la actualización de directivos, se advierten necesidades específicas a su función como son el manejo de documentos administrativos y manejo de lineamientos, herramientas que les permiten resolver situaciones directas para la organización de la escuela, resulta importante contar con un curso de inducción al puesto con una atención sistemática y continua.

Una de las conclusiones a las que llegué al elaborar el presente es que el desempeño de una profesional de la psicología no tiene límites en su desempeño laboral dentro de instituciones como la Dirección de Actualización y Centros de Maestros (DAYCdM), constituye un reto el contribuir a elevar la calidad del servicio que se presta en las escuelas del nivel básico del Distrito Federal.

Es importante mencionar que en la DAYCdM las actividades de actualización no se llevan a cabo con una sistematización, lo cual no permite la formalidad para verificar los procesos que conduzcan a la obtención de resultados a más largo plazo y que impacten en las prácticas cotidianas del aula y la escuela.

Al interior de la DAYCdM se requiere la formalidad de una metodología de investigación que permita el seguimiento y evaluación de las acciones para evitar la improvisación.

Como lo mencione al inicio la asesoría, a través de la tutoría, 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, estas constituyen la estrategia a trabajar por el asesor académico, figura que es *necesario crear con las condiciones salariales y delimitación de funciones*. Tutoría y acompañamiento a maestros y alumnos son la base y la consecuencia de cualquier sistema de evaluación, la cual permitirá llevar el seguimiento de las acciones al interior de la escuela resulta importante que la información que ofrece este escrito promueva la reflexión y, en su caso, la profundización en el análisis de los problemas y las fortalezas detectadas en los Centros de Maestros.

Cada uno de los elementos descritos anteriormente nos dan la pauta para identificar mi función dentro de la Dirección de Actualización y Centros de Maestros, constituyen un acercamiento al perfil del asesor académico y a su vez un reto diario para la comprensión y apropiación de las líneas de trabajo que componen la Educación Básica y que tendrán que verse reflejadas en las aulas de las escuelas. Para los Centros de Maestros como instancias centradas en la actualización, el reto es apremiante, ya que

se espera que éstas sean las encargadas de la puesta en marcha de los lineamientos curriculares.

Falta comentar que el programa curricular requiere de una alta especialización tanto del manejo de los contenidos, de la metodología, de los fundamentos de cada uno de los campos formativos como pudo revisarse en el apartado correspondiente.

IV.2 Propuesta de reorganización de la Dirección de Actualización y Centros de Maestros.

Tomando en consideración las ideas vertidas en los capítulos anteriores, considero que la misión sobre la cual se trabaja actualmente en la Dirección se centra en la actualización y capacitación, funciones importantes pero no suficientes, es necesario la transformación en una denominación más amplia que implique el verdadero desarrollo del personal docente, directivo y de apoyo técnico, tendiente al Desarrollo Profesional.

Propuesta de acompañamiento y asesoría a profesores, directivos y supervisores de nuevo ingreso.

Las escuelas formadoras de docentes, ofrecen elementos básicos para integrarse al trabajo en las escuelas, sin embargo en la práctica, es necesario fortalecer su desempeño con especificaciones sobre el nivel en donde desempeñan su labor. El personal con experiencia en la función docente, al cambiar de función como directivo o supervisor, requiere además de las competencias para el puesto, reconocer las características específicas de la función, por ello es importante que la Dirección de Actualización con este proyecto, opere las siguientes líneas de acción:

- a) Acompañamiento y asesoría a Profesores Normalistas,
- b) Acompañamiento y asesoría a Profesores egresados de otras normales (estatales por ejemplo),
- c) Acompañamiento y asesoría a Directivos,
- d) Acompañamiento y asesoría a Supervisores.

Estas actividades se desarrollarían para el personal que se integre a la institución o que tengan como máximo un año de antigüedad.

Capacitación Docente Básica.

Se propone un programa de capacitación docente básica, con tres cursos enfocados a los profesores que recién se incorporan al trabajo docente, que provienen de escuelas normales estatales y que tienen una antigüedad mínima de 6 meses, este programa constituye el tronco común, que puede ser impartido en el verano:

- a) El niño y su desarrollo.
- b) El docente como promotor del aprendizaje. Marco metodológico.
- c) Reflexión y cambio en el aula. Trabajo colegiado.

Proyecto de Desarrollo Profesional para docentes, directivos, personal de apoyo técnico y supervisores.

En esta línea de formación 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 al Plan de Estudios 2011.

El programa podría desarrollarse de acuerdo a la organización del programa de estudios a través de las siguientes líneas:

- a) Campo Formativo Lenguaje y Comunicación.
- b) Campo Formativo Pensamiento Matemático.
- c) Campo Formativo Exploración del Mundo Natural y Social.
- d) Campo Formativo Desarrollo Personal y para la Convivencia.
- e) Marco para la Convivencia Pacífica.
- f) Línea de Formación de asesores.
- g) Gestión Educativa.

Proyecto de Superación para profesores, directores, subdirectores y personal de apoyo técnico: Módulos Psicopedagógicos.

Este programa busca desarrollar en los docentes competencias que le permitan desempeñarse de acuerdo al enfoque de los programas de estudio, tendientes a modificar su práctica educativa. En este programa el docente transita por 4 cursos, con los mismos campos formativos que el proyecto de desarrollo profesional, con una duración de 240 horas, lo que permite una mayor profundidad en el tratamiento psicopedagógico de las acciones. En estos módulos se trabajan las características del alumno dependiendo del nivel educativo al que pertenece, las características de la asignatura, la metodología propuesta para su tratamiento didáctico, así como un módulo donde se trabaje la evaluación como eje central.

- a) Módulos Psicopedagógicos para el Campo Formativo Lenguaje y Comunicación.
- b) Módulos Psicopedagógicos para el Campo Formativo Pensamiento Matemático.
- c) Módulos Psicopedagógicos para el Campo Formativo Exploración del Mundo Natural y Social.
- d) Módulos Psicopedagógicos para el Campo Formativo Desarrollo Personal y para la Convivencia.
- e) Módulos Psicopedagógicos para Directores y Subdirectores.

f) Módulos Psicopedagógicos para la Formación de asesores académicos.

Estrategias.

Una de las estrategias será propiciar entre los docentes procesos de reflexión sobre su propia práctica, así como la de contribuir a conformar el conocimiento de las necesidades reales de formación de los docentes, producto de la observación directa entre pares, que permitan la toma de decisiones intraescolar (colegiado) y extraescolar (autoridades).

Contribuir y comprometer al colectivo docente a trabajar de manera colegiada, constituye una tarea transversal implicada dentro de las acciones de Desarrollo Profesional.

Considerar como eje de la actualización la transformación de las prácticas educativas en la escuela, requiere además una reforma estructural que implique áreas como la administración de recursos humanos a través de la cual se puede propiciar mejores condiciones para los maestros, realizar una mejor selección del personal docente y una evaluación permanente del profesorado sobre 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 de un nuevo modelo de supervisión que se construya con los propios actores y que parta de las necesidades reales de la comunidad educativa que atiende.

El personal de apoyo técnico de zonas escolares y Direcciones Operativas, no puede estar ajeno a los procesos de actualización, es importante trabajar con ellos sobre elementos de gestión y normatividad, herramientas importantes para su función.

El uso de la tecnología como apoyo al proceso de enseñanza deberá considerarse como una estrategia prioritaria dirigida a todos los docentes, directivos, personal de supervisión y asesores académicos.

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 la participación en cursos, los cuales pueden impartirse en línea, utilizando la modalidad virtual.

Una estrategia fundamental consistirá en reflexionar sobre los ambientes propicios para el aprendizaje, por ello, es importante que los docentes contribuyan a mejorar el

ambiente escolar, el trato de los docentes hacia sus alumnos y de alumno a alumno, propiciando una convivencia pacífica.

El seguimiento y evaluación de todas las acciones emprendidas será una actividad prioritaria, por ello se considera importante diseñar los instrumentos pertinentes que posibilite obtener las evidencias necesarias para justificar la toma de decisiones.

El fortalecimiento de los asesores técnico pedagógicos es una estrategia fundamental, puesto que ellos serán los que propicien acciones de asesoría y acompañamiento a los colectivos docentes.

IV. 3 Acciones de los Proyectos de la Dirección de Desarrollo Profesional.

Las acciones específicas que desarrollarán los proyectos mencionados con anterioridad son:

Diagnóstico.

Mediante esta acción se busca identificar las necesidades de formación de los profesores, directores, personal de apoyo técnico y supervisores en servicio, a través de una evaluación que permita conocer las necesidades y puntos de vista de los docentes. Para lograrlo, es necesario elaborar instrumentos que se puedan emplear por medio del espacio virtual para llegar al maestro en su propio centro de trabajo. Aunada a esta acción, se pretende establecer un perfil de desempeño a partir de una evaluación de su práctica docente en base a 3 criterios:

- a) Dominio de contenidos sobre la función específica que desarrolla.
- b) Contribución al logro de los aprendizajes de los alumnos.
- c) Formas de convivencia entre sus compañeros y sus alumnos.
- d) Gestión pedagógica.

La evaluación permitirá a los docentes identificar necesidades de transformación de su práctica y realizar una toma de conciencia sobre el proceso de mejora.

Diseño e implementación de Acciones de Desarrollo Profesional.

Una vez realizado el diagnóstico y establecidos los perfiles, establecer de manera conjunta con los docentes reuniones para el intercambio de puntos de vista que permitan desarrollar acciones más cercanas a sus condiciones laborales, como pueden ser:

- a) Cursos presenciales de 30 a 40 horas, los cuales tendrán un proceso de acompañamiento que permita verificar su impacto, para todos los campos formativos. Estos cursos a su vez pertenecerán a los módulos psicopedagógicos mencionados anteriormente para cubrir las 120 horas del trayecto completo.

- b) Cursos en línea, con temáticas afines a los campos formativos.
- c) Asesorías directas, en las escuelas atendiendo a necesidades específicas.
- d) Talleres cortos, con la revisión de documentos donde se realice la revisión específica de algún contenido o metodología, para atender a las necesidades expresadas por las escuelas.
- e) Encuentros, se organizarán encuentros entre profesores donde prevalezca el intercambio de experiencias exitosas y la reflexión sobre su práctica educativa.
- f) Cursos para la formación de habilidades directivas, en donde se fortalezca la figura en contenidos específicos de la función como son la gestión pedagógica, manejo de lineamientos, liderazgo, dirección y organización, trabajo colegiado.

Evaluación y seguimiento.

Una de las acciones sustantivas de la Dirección de Desarrollo Profesional es a evaluación y seguimiento de todas las acciones que se realizan. Para ello se proponen las siguientes alternativas:

- a) Visitas a escuelas. Con un instrumento de observación que permita sistematizar la información obtenida.
- b) Solicitud de informes de actividades en escuelas con una problemática específica que permita considerar los avances y/u obstáculos.
- c) Encuentros de intercambio de experiencias exitosas.
- d) Recepción y publicación de trabajos donde se narren experiencias por medio de una revista virtual.
- e) Foro donde se presenten los profesores y dialoguen sobre su práctica.

Acciones complementarias.

Los profesores que de acuerdo a la evaluación realizada presenten necesidades de apoyo, podrán asistir a cursos de actualización durante los períodos de verano, sin que esto afecte el cumplimiento de su trabajo en la escuela.

El enfoque que se propone en este trabajo es el de propiciar la reflexión de su práctica y en la medida en que los propios recursos humanos lo permitan contribuir al desarrollo de 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 sus alumnos.

IV. 4 Relación entre la actividad laboral y la formación profesional recibida.

Cursé la Carrera de Psicología de 1985 a 1991 en ambos turnos, los primeros seis semestres en el turno matutino y los últimos dos en el turno vespertino hasta culminar

la carrera. El cambio de turno obedeció a que combiné el trabajo con el estudio y por compatibilidad de horarios solicité cambio de turno.

La convicción por estudiar esta Carrera fue la de buscar respuesta ante muchas dudas que mi propio ejercicio profesional como maestra frente a grupo ya presentaba, ante la búsqueda de formas de atender y comprender a mis alumnos, de apoyarlos para hacer de ellos estudiantes exitosos primero y ciudadanos competentes en el futuro.

La visión de la realidad que se obtiene a través de los diferentes semestres que conforman la Carrera de Psicología que imparte la UNAM a través de la FES Zaragoza me permitió tener una visión más amplia de lo que es el trabajo del psicólogo. Transitar por las diferentes áreas desde la experimental, educativa, clínica y social me dio la posibilidad de considerar los múltiples factores que inciden en la conducta humana, por lo que el papel del psicólogo nos lleva hacia el análisis y su confrontación con las teorías psicológicas como el referente teórico que nos permite confrontar el deber ser con la realidad.

Desde el punto de vista sociológico, la Carrera de Psicología me permitió vislumbrar la complejidad de la sociedad mexicana y entender que aunque trabajamos con niños de entre 6 a 12 años (en el nivel primaria) y de 12 a 15 (en el nivel secundaria), según sus condiciones socioeconómicas, su colonia, su delegación, pueden ser grupos completamente distintos en cuanto a sus intereses, actividades, preferencias culturales. Por ello estoy convencida que la Carrera de Psicología con esta visión por áreas brinda al estudiante múltiples oportunidades para conocer las diferentes visiones de una realidad compleja y diversa. Es pertinente decir que cada una de las materias que se curse durante la carrera constituían un detonador de nuevas preguntas, lo cual nos lleva a seguir indagando y a adoptar desde nuestro marco de acción la responsabilidad de investigar y buscar soluciones a las problemáticas encontradas durante mi ejercicio profesional.

Desde mi opinión, el psicólogo tiene mucho que ofrecer a la sociedad, considero importante la formación que la Carrera me brindo, tal vez en un inicio no comprendí lo trascendente de la tarea de un psicólogo y la forma de acercarnos a sus funciones durante los seminarios de las diferentes asignaturas, posteriormente mi práctica me llevó a descubrir que era trascendental formar un especialista capaz de analizar las diferentes problemáticas a las que se enfrenta en la realidad. Considero que la práctica es un espacio formador esencial, ahí se nos permite reflexionar en colegiado sobre las formas de intervención que contribuyan verdaderamente al entorno (individual o colectivo). Una sugerencia es continuar con las actividades prácticas, estas condiciones pueden marcar la diferencia entre el conocer el objeto de conocimiento y tratar de incidir en él, considerando las condiciones de espacio y tiempo donde se encuentra.

Perfil de Egreso:

El plan de estudios con el que me formé sufrió modificaciones en el año 2010 para hacerla más acorde a las demandas sociales que enfrenta actualmente el psicólogo, por lo que se considera que:

El licenciado en Psicología es el profesional con una sólida formación, que posee los conocimientos, habilidades y actitudes para la promoción de comportamientos saludables; la prevención, intervención e investigación de diferentes problemas relacionados con la disciplina en diversos contextos y escenarios. Está capacitado para aplicar el conocimiento teórico-metodológico de la disciplina y colaborar con otras disciplinas en la solución de situaciones con problemas de índole psicológica, a nivel local, regional, nacional y mundial, relacionadas con la investigación, evaluación, diseño e implementación de programas de intervención para la prevención, orientación, rehabilitación y promoción. (APROBADO POR EL CONSEJO ACADÉMICO DEL ÁREA DE LAS CIENCIAS BIOLÓGICAS, QUÍMICAS Y DE LA SALUD, EL 28 DE SEPTIEMBRE DE 2010, ACUERDO NÚMERO 2/III/10). (FES ZARAGOZA, 2011)

Me parece importante citar el perfil, el cual puede servir de análisis sobre mi desempeño profesional, por lo que abordaré su análisis en cada aspecto.

El licenciado en Psicología es el profesional con una sólida formación, que posee los conocimientos, habilidades y actitudes para la promoción de comportamientos saludables; la prevención, intervención e investigación de diferentes problemas relacionados con la disciplina en diversos contextos y escenarios.

En mi desempeño como psicóloga me enfrente a retos educativos en los que planteé desde mi función como asesor técnico, soluciones viables para la atención de los docentes y que lograron el objetivo solicitado. Los referentes teóricos adquiridos durante la Carrera, me permitieron entender y buscar alternativas de acción educativa e incluso sugerir y propiciar procedimientos diferentes para atender de forma más cercana a los docentes, como lo mencioné durante el presente documento.

Está capacitado para aplicar el conocimiento teórico-metodológico de la disciplina y colaborar con otras disciplinas en la solución de situaciones con problemas de índole psicológica, a nivel local, regional, nacional y mundial, relacionadas con la investigación, evaluación, diseño e implementación de programas de intervención para la prevención, orientación, rehabilitación y promoción.

La formación docente es una actividad considerada prioritaria dentro de la Secretaría de Educación Pública, la cual se trabaja a través de las acciones de actualización,

espacio en donde he participado durante cerca de 10 años. He colaborado en diversas estrategias las cuales buscan el contacto más cercano al trabajo de los docentes.

La actividad principal a lo largo de mi desempeño laboral consistió en generar, aplicar y desarrollar acciones de desarrollo profesional a través de las diferentes figuras que conforman el colectivo docente, desde Supervisores, Directores, Docentes, Asesores Técnicos, de los diferentes niveles educativos. Para el desarrollo de éstas propuestas fue necesario el trabajo en grupos interdisciplinarios que nos permitieran desarrollar los programas de capacitación. A través de este intercambio se busca un impacto más amplio a todas las escuelas, la evaluación se convirtió en una acción cada vez más permanente, lo cual se considera el planteamiento de metas e indicadores que es necesario alcanzar y la revisión en colegiado es actualmente un ejercicio constante.

Si bien es cierto que la investigación educativa con la rigurosidad que se requiere no es una constante, dentro de la Dirección de Actualización y Centros de Maestros, se ha avanzado en la reflexión y análisis de las acciones realizadas para reorientar el rumbo con el fin de alcanzar las metas y objetivos establecidos.

BIBLIOGRAFIA

Fuentes impresas y electrónicas consultadas

- AFSEDF. (2013). *SEP*. Recuperado el febrero de 2014, de http://www2.sepdf.gob.mx/inf_sep_df/estadisticas/ei2012_2013.jsp
- Antunez, S. (2004). *Organización escolar y acción directiva*. México: SEP.
- Carretero, M. (1999.). *Constructivismo y educación*. México: Paidós.
- Cassany, D. (2006). *Tras las líneas. Sobre la lectura contemporánea*. Barcelona: Anagrama.
- Cheybar y Kuri, E. y. (1996). *La formación docente: perspectivas teóricas y metodológicas*. México: UNAM. Centro de Investigaciones y Servicios Educativos (CISE).
- Conde, S. (2010). *Formación Cívica y Ética en Educación Básica III. Educar para la convivencia democrática y la prevención de la violencia en la escuela*. México: Secretaría de Educación Pública, Subsecretaría de Educación Básica, Dirección General de Formación Continua.
- Delors, J. (1996). *Los cuatro pilares de la educación en La Educación encierra un tesoro, Informe a la UNESCO de la Comisión*. Recuperado el 27 de abril de 2015, de [unesco.org](http://www.unesco.org/education/pdf/DELORS_S,PDF): http://www.unesco.org/education/pdf/DELORS_S,PDF
- Delval, J. (1995). *El desarrollo humano*. México: Siglo XXI.
- DGFCMS. (abril de 2007). Informe Censal de los Centros de Maestros. *Síntesis ejecutiva*. México: DGFCMS, documento de trabajo.
- Díaz Barriga, A. F. (1988). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo*. México: Mc Graw Hill.
- Escamilla, A. (2008). *Las Competencias Básicas: claves y propuestas para su desarrollo en los centros*. Barcelona: Graó.
- Ferry, G. (1997). *Pedagogía de la Formación*. Buenos Aires: Ediciones Novedades Educativas. Facultad de Filosofía y Letras.
- FES ZARAGOZA, U. (2011). *Facultad de Psicología. PROPUESTA DE MODIFICACIÓN AL PLAN Y PROGRAMAS DE ESTUDIO DE LA LICENCIATURA EN PSICOLOGÍA (SISTEMA PRESENCIAL)*. Recuperado el marzo de 2015, de http://132.248.60.110:8081/fesz_website_2011/wp-content/psicologia/planestudios/plan_estudios_psicologia.pdf
- Flavell, J. (1979). *La psicología evolutiva de Jean Piaget*. Buenos Aires: Paidós.
- Freire, P. (2001). *La Educación como práctica de la libertad*. México.: Siglo XXI.
- Gaméz Jiménez, L. (1995). *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: SEP.

- ILCE. (1991). *Revista electrónica Tecnología y Comunicación Educativas*. Recuperado el 29 de abril de 2015, de TyCE: <http://investigacion.ilce.edu.mx/stx.asp?id=2519&db=&ver=>
- Klinger, C., & Guadalupe., V. (2000). *Psicología cognitiva. Estrategias en la práctica docente*. México: McGraw Hill.
- Lomas, C. (1994). *La enseñanza de la lengua y el aprendizaje de la comunicación*. Gijón: Trea/Centro de profesores.
- Meece L., J. (2001). *Desarrollo del niño y del adolescente. Compendio para educadores*. México: SEP. Biblioteca para la Actualización del Maestro.
- Morín, E. (2002). *La cabeza bien puesta. Bases para una Reforma Educativa*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Morín, E. (1999). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Barcelona: Paidós.
- Piaget, J. (1970). *Seis estudios de Psicología*. Barcelona: Seix Barral.
- Pinker, S. (1994). *El instinto del Lenguaje. Cómo crea el lenguaje la mente*. Madrid: Alianza.
- Sacristán G., J. (2008). *Educación por competencias, ¿qué hay de nuevo?* Madrid: Ediciones Morata.
- Schmelkes, S. *Hacia una mejor calidad de nuestras escuelas*. México.: SEP. Biblioteca para la actualización del maestro.
- Segovia, J. D. (2004). *Asesoramiento al Centro Educativo*. México: BAM, SEP-Octaedro.
- SEP. (2011). *Acuerdo 592. Articulación Educación Básica*. México: Diario Oficial de la Federación.
- SEP. (1996). *Convenio para la Extensión del Programa Nacional para la Actualización Permanente de Maestros de Educación Básica en Servicio*. . México: Secretaría de Educación Pública.
- SEP. (2010). *Hacia una propuesta integral de formación docente*. Recuperado el marzo de 2015, de <http://www.formacióndocente.sep.gob.mx>
- SEP. (2011). *Plan de Estudios*. Recuperado el 28 de abril de 2015, de http://basica.sep.gob.mx/reformasecundaria/doc/programas/2011/plan_estudios_2011_web.pdf.Págs
- SEP. (1993). *Plan y programas de español, Educación Básica*. Recuperado el febrero de 2014, de http://www.iea.gob.mx/webiea/sistema_educativo/planes/plan_primaria.pdf
- SEP. (2007). *Programa Sectorial de Educación* . México: SEP.
- SEP, S. (2011-2012). *Orientaciones para la puesta en práctica de la Estrategia Integral para la Mejora del logro Educativo (EIMLE)*. Recuperado el marzo de 2015, de <http://www.programassociales.org.mx/sustentos/Puebla579/archivos/Orientaciones%20EIMLE%202011-2012.pdf>

Sule Fernández, T. y. (2009). *Formación y capacitación de maestros, la mejor inversión. Enseñanza de la lengua española en la escuela primaria, en Historia y presente de la enseñanza del Español en México*. México: UNAM.

Torres, R. M. (1998). *Qué y cómo aprender*. México: SEP, Biblioteca para la Actualización del Maestro.

Vid. (1996). *Lineamientos Generales para el establecimiento y operación del PRONAP en las Entidades Federativas. Unidad de Normatividad y Desarrollo para la Actualización, Capacitación y Superación Profesional de Maestros (UNyDACT)*. México: SEP.

Vigotsky, L. S. (1986). *Aprendizaje y desarrollo intelectual en la edad escolar. En Luria, Leontiev y Vigotsky. Psicología y Pedagogía*. Madrid: Ediciones AKAL.

ANEXO 1
CENTRO DE MAESTROS “CARMEN G. BASURTO”

Con el propósito de identificar las características del servicio que se presta en el Centro de Maestros, les solicitamos contestar la siguiente encuesta.

Considere el número 3 a la respuesta de mayor frecuencia y el 1 a la respuesta de menor frecuencia.

AUTOEVALUACIÓN	1	2	3
Logré los aprendizajes esperados			
Participé de forma propositiva			
Trabaje colaborativamente			
Terminé en tiempo las actividades y el producto			
Logré integrar a mi práctica docente, lo aprendido			
Demostre mejora permanente			

EN RELACIÓN CON EL GRUPO	1	2	3
Considera que el trabajo se realizó en forma colegiada			
El grupo muestra disposición para compartir sus experiencias y saberes.			
Se propicio un ambiente de confianza y respeto a la diversidad			

EN RELACIÓN AL FACILITADOR	1	2	3
Logró promover los aprendizajes esperados			
Abordó los contenidos de forma clara			
Actuó frente al trabajo de forma comprometida			
Propició a través de las estrategias el intercambio y la reflexión de los participantes			
Destinó el tiempo suficiente a las actividades			
Realizó una retroalimentación permanente			

HACIA EL CENTRO	ADECUADAS	INADECUADAS	Observaciones
Las condiciones del Centro son:			
Atención y trato del personal			
La limpieza de las instalaciones			
Calidad del mobiliario (sillas, mesas)			

Sugerencias y comentarios:

ANEXO 2

Dirección de Actualización y Centros de Maestros

EXPERIENCIA DEL FACILITADOR

Durante el periodo comprendido del **04 de marzo al 03 de abril** impartí el Curso La enseñanza del Español en el Marco de la Reforma de la Escuela Primaria, en la modalidad intersemanal (martes y jueves), con un horario de 15:00 a 19:00 horas.

Durante el periodo de revisión previa se analizan los propósitos generales y de cada sesión que se pretenden alcanzar, así como la consideración de los productos que se van requiriendo en ellos. Se recupera a su vez la propuesta metodológica y las consideraciones de evaluación. En esta etapa de preparación se vivencia el propio curso realizándose algunas de las actividades y sobre todo la elaboración de todos los productos, mismos que estarán sometidos a evaluación.

Desde el inicio se subraya la importancia de invitar al docente a participar en el curso atendiendo a los lineamientos establecidos en la convocatoria y al documento revisado en la reunión de organización (Lineamientos para cursos), relacionando sus experiencias con los contenidos que durante este curso van revisando. Se consideró relevante comentar que en el curso se hará una revisión de contenidos, pero que no será exhaustiva, para profundizar sobre algunas temáticas será necesario considerar otras opciones de formación.

Al grupo se inscribieron un total de 29 docentes. Se presentan 29 docentes a la primera sesión, una supervisora pide incorporar su CIPE para la otra clave por lo que se incrementa una persona más (30). En la tercera sesión ante la notificación oficial de invalidación del curso en caso de asistir durante su jornada laboral dejan de asistir 4 personas (seis CIPES) quedando el grupo con 24 docentes. En la sesión 9 una maestra deja de asistir por encontrarse internada en el Hospital del ISSSTE ya no entrega 3 productos. Al finalizar el curso se cuentan 23 personas con calificación aprobatoria (21= 10 y 2= 9) y una con 0.

Al inicio del curso se realiza el encuadre correspondiente para dar a conocer los propósitos, las formas de evaluación y de organización, estableciéndose los requerimientos de permanencia (100% asistencia y 100% productos). Se solicita de manera general las expectativas del grupo para obtener un referente común y establecer su correspondencia con los propósitos establecidos en el curso.

La organización de los tiempos se realiza acorde a lo establecido en el ajuste, aun cuando en algunas actividades resultó insuficiente, se tuvieron que realizar lecturas dentro del aula y en casa lo que permitió acercarse a los contenidos con cierta profundidad. Se realiza la confrontación de saberes previos y por medio del análisis de los temas se vinculan ambos, centrando la atención en los contenidos del campo de formación Lenguaje y comunicación. El grupo en general presenta un nivel de formación elemental, desconocen los acuerdos internacionales que dan sustento a la actual Reforma así como algunos documentos rectores del plan y programa, por lo que se buscan estrategias para que trabajando en equipo se revisaran otros textos para brindarles la información a los docentes, empleando exposiciones de los equipos. Se puntualiza el enfoque propuesto y centramos la atención en la metodología de proyectos, que aun cuando no es novedosa, es necesario recuperarla y puntualizar la importancia de su manejo.

Es importante considerar que el grupo muestra disposición y a pesar de las diferencias en sus saberes, el ambiente de respeto prevaleció durante todo el módulo. La diferencia en lo que conocen constituyó una dificultad para el desarrollo de los productos, se sugirieron lecturas complementarias, esto se refleja en los productos, donde tenían que poner en juego tanto los elementos revisados en la sesión como la reestructuración de sus propias nociones y establecer o argumentar alguna postura personal, situación que les resultó muy difícil de lograr, fue necesario trabajar la revisión de productos en colegiado uno y en tríos otro para recibir la retroalimentación entre pares, hubo quienes después de la revisión y sugerencias modificaron sus productos.

Para equilibrar las diferencias detectadas en el grupo, se establece el trabajo en equipos, en donde con tareas específicas se trabaja alguna de las actividades, se propicia el intercambio de saberes y se presentan al resto del grupo, se les solicita apoyarse con sus propios compañeros, esto le dio al trabajo agilidad y sobre todo se fortalecen las relaciones, mejorando el ambiente de aprendizaje al hacerlo más propicio para manifestar dudas y obtener respuestas no solo del asesor, sino del mismo grupo, la intervención del asesor fue permanente, para centrar la atención sobre algún contenido o bien para clarificar la información que los equipos expresaban.

Respecto a la entrega de los productos se solicita la entrega vía electrónica, me permitió su revisión, así como retroalimentar al enviar los comentarios respectivos, también establecí la revisión de un producto en colegiado y otro en tríos, donde entre ellos revisaban el producto y hacían comentarios apegándose a la rúbrica. La experiencia fue muy grata para ellos, esta estrategia de *coevaluación* les dio la posibilidad de analizar lo que cada uno realiza, de ver a partir del otro sus debilidades y se les permitió modificarlo para la entrega final.

Como parte de las conclusiones que se establecen en este curso surgen las consideraciones respecto a la forma cómo se trabaja la planeación en las escuelas, que les hace falta realizar un curso donde centren la atención en la planeación y también en la evaluación. Se llevan como fortalezas desarrolladas el trabajo con la revisión de la metodología por proyectos, pero no se llegó a elaborar una planeación como ejemplo.

En la coevaluación el grupo considera importante el compromiso que cada docente establece en la puesta en práctica de la Reforma, a pesar de los obstáculos que encuentran para su instrumentación y que el curso les da una mirada para reconocer y fortalecer sus saberes, se sienten satisfechos con lo aprendido pero reconocen que aún les hace falta mucho por conocer. Proponen revisar así como ahora la asignatura de español, las otras asignaturas.

María del Rocío Ramírez Delgado



DIRECCIÓN ACTUALIZACIÓN Y CENTROS DE MAESTROS

FORMATOS OPINIÓN DE USUARIOS

Centro de Maestros: _____

día	mes	año
-----	-----	-----

La presente encuesta está diseñada con la finalidad de mejorar los servicios en los Centros de Maestros y la oferta de formación continua. Por favor llene el formulario leyendo con atención cada una de las siguientes afirmaciones y posteriormente anote en el espacio correspondiente su opinión en base a la siguiente escala:

0= Pésimo a 10= Excelente

1. La propuesta de los cursos responde a mis necesidades de formación.									
2. El facilitador mostró conocimiento y dominio de los temas del curso.									
3. Los contenidos del curso en el cual participé cubrieron mis expectativas.									
4. El propósito planteado por el facilitador y el grupo al inicio del curso se logró									
5. Lo trabajado en el curso proporciona herramientas para mi labor docente.									
6. El facilitador mostró organización de la coordinación de las actividades del curso.									
7. Las actividades desarrolladas facilitaron el dominio de los contenidos.									
8. El tiempo fue suficiente para el desarrollo de las sesiones y se cubrió el temario programado al inicio.									
9. El dominio del tema y la planeación del trabajo facilitó el desarrollo de las sesiones.									
10. Los materiales entregados sirvieron para el trabajo en las sesiones.									
11. Las dudas surgidas en el curso fueron aclaradas.									
12. El facilitador destinó el tiempo adecuado para la realización de las actividades.									
13. La atención del personal del Centro de Maestros siempre fue oportuna y de calidad.									
14. La organización y estado de los espacios facilitó el desarrollo del curso.									
15. El facilitador propició y mantuvo el interés de los docentes participantes durante el desarrollo del curso.									
16. Me enteré de este curso por (marque una opción):									
<table border="1"> <tr> <td>Carteles y trípticos</td> <td>Internet</td> <td>Periódico</td> <td>Compañeros de trabajo</td> <td>de</td> <td>Autoridades de la SEP y/o nivel educativo</td> <td>Centros de maestros</td> <td>de</td> </tr> </table>	Carteles y trípticos	Internet	Periódico	Compañeros de trabajo	de	Autoridades de la SEP y/o nivel educativo	Centros de maestros	de	
Carteles y trípticos	Internet	Periódico	Compañeros de trabajo	de	Autoridades de la SEP y/o nivel educativo	Centros de maestros	de		
17. Comentario adicional (<u>solo es posible calificar un rubro</u> , con la misma escala):	<table border="1"> <tr> <td>Marque "x"</td> <td rowspan="4">califique</td> </tr> <tr> <td><input type="checkbox"/></td> </tr> <tr> <td><input type="checkbox"/></td> </tr> <tr> <td><input type="checkbox"/></td> </tr> </table>	Marque "x"	califique	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>			
Marque "x"	califique								
<input type="checkbox"/>									
<input type="checkbox"/>									
<input type="checkbox"/>									
a) De la organización del curso b) Del nivel académico de los contenidos del curso c) De la pertinencia de los contenidos del curso d) De los materiales didácticos empleados en el curso	<table border="1"> <tr> <td><input type="text"/></td> </tr> </table>	<input type="text"/>							
<input type="text"/>									

e) De los medios audiovisuales empleados en el curso			
f) De la dinámica pedagógica empleada en el curso			
g) De la comodidad del aula			
h) De la sanidad del Centro de Maestros y sanitarios			