



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

Facultad de Filosofía y Letras

Colegio de Pedagogía

Tesina

Propuesta pedagógica como instructor docente de Educación Media Superior

Que para obtener el Título de
Licenciado en Pedagogía

Presenta: Edgar Corona Maldonado

Asesora: Lic. Roxana Velasco Pérez



Universidad Nacional
Autónoma de México



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

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

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



Índice

Introducción.....	3
Capítulo 1 Reforma Integral de la Educación Media Superior.....	5
1.1 Contexto institucional para la implementación de la RIEMS.....	5
1.2 Reforma Integral para la Educación Media Superior.....	7
1.3 Principios básicos de la RIEMS.....	8
1.3.1 Reconocimiento universal de todas las modalidades y subsistemas del bachillerato.....	8
1.3.2 Pertinencia y relevancia de los planes y programas de estudio.....	9
1.3.3 Tránsito de estudiantes entre subsistemas y escuelas.....	10
1.4 Retos de la RIEMS.....	11
1.4.1 Cobertura.....	11
1.4.2 Calidad.....	12
1.4.3 Equidad.....	13
1.5 Sistema Nacional de Bachillerato.....	13
1.5.1 Competencias genéricas.....	14
1.5.2 Competencias disciplinares.....	19
1.5.3 Competencias profesionales.....	20
1.5.4 Niveles de concreción curricular del SNB.....	21
1.6 PROFORDEMS.....	23
1.6.1 Objetivo.....	24
1.6.2 Modalidad.....	25
1.6.3 Módulo I La Reforma Integral de la Educación Media Superior.....	25
1.6.4 Módulo II Desarrollo de Competencias del Docente en Educación Media Superior.....	27
1.6.5 Módulo III La Planeación Didáctica Vinculada a las Competencias.....	30



1.6.6 Proceso de Certificación de Competencias Docentes para la Educación Media Superior (CERTIDEMS)	31
Capítulo 2 Marco teórico	33
2.1 Capacitación o instrucción	33
2.2 Andragogía	37
2.3 Competencias	37
2.4 Evaluación	40
2.5 Retroalimentación.....	43
2.6 Figura del instructor.....	46
Capítulo 3 Mi práctica profesional	47
3.1 Planeación	47
3.2 Limitaciones.....	49
3.2.1 Manejo de tecnología	49
3.2.2 Cambio de paradigma	51
3.2.3 Resistencia.....	52
3.2.4 Propuesta	53
Conclusiones	54
Referencias bibliográficas.....	56



Introducción

El campo laboral del pedagogo es muy amplio, al menos esta afirmación es la que nos han dicho desde el primer día de clases y en parte es muy cierta ya que podemos desempeñarnos como instructores, capacitadores, diseñadores instruccionales, asesores metodológicos, docentes, etcétera; sin embargo cuando nos enfrentamos a la búsqueda de empleo, observamos que existe una gran competencia multidisciplinaria, muchas veces invadiendo nuestra profesión, obligándonos a aprender y adquirir más herramientas como lo son algunos programas de diseño, uso de plataformas para lograr una inserción exitosa a un trabajo.

Una de las actividades en las que el pedagogo se puede desempeñar es como instructor de cursos o diplomados de capacitación docente, labor en la que se tienen los conocimientos de procesos de aprendizaje, teorías del aprendizaje, motivación, planeación y competencias entre muchas otras cosas. En la formación docente, lograr un clima que favorezca el aprendizaje es algo que se va aprendiendo en la marcha, en ocasiones nos enfrentamos a sesiones que se realizan entre quejas y anécdotas por parte de los participantes, es algo que si bien se pueden anticipar, hasta que estamos frente a un grupo nos damos cuenta del trabajo real que debemos de realizar.

Ser instructor docente de distintos subsistemas de educación media superior no es tarea fácil. La capacitación no es algo nuevo para los profesores ya que constantemente están en cursos, talleres, diplomados que, dicho por ellos mismos, por el simple hecho de asistir son acreditados; sumadas las resistencias que traen por su profesión y en muchos casos por su edad, es una tarea complicada para el instructor que debe de motivarlos, guiarlos y apoyarlos para el logro de los objetivos planteados o desarrollo de competencias especificadas y así cubrir con los lineamientos de evaluación.



El presente trabajo expone una propuesta como instructor de un diplomado e competencias docentes dirigido a docentes de educación media superior, considerando algunas dificultades, por ejemplo, la resistencia de los profesores por cambiar de rol, descalificarse entre ellos, a la autoridad o a un servidor, sentir que saben más y que nadie les va a enseñar algo nuevo, creando un ambiente de fricciones. La descalificación al diplomado es algo que se da constantemente, tanto a su contenido como a la persona frente a grupo.

En la presente tesina se pretende dar un panorama general de la Reforma Integral de la Educación Media Superior, sus antecedentes y los cambios que pretende llevar a cabo en el nivel medio superior. Su importancia radica en que el diplomado parte de la reforma para su realización.

Ser instructor en el diplomado del Programa de Formación Docente en Educación Media Superior (PROFORDEMS) fue la actividad que me llevó a realizar esta tesina, por ello es fundamental explicar los objetivos del diplomado y su estructura.

Pero ¿Cómo realizar una actividad profesional relacionada con la capacitación de manera exitosa? Se deben de tener fundamentos pedagógicos y este capítulo aborda los conocimientos necesarios para insertarse en el campo de la capacitación docente o al menos lo que considere de apoyo para mi actividad.

Al final de trabajo se presenta la propuesta de impartición del diplomado en formación docente.



Capítulo 1 Reforma Integral de la Educación Media Superior

1.1 Contexto institucional para la implementación de la RIEMS

La Educación Media Superior (EMS) en México durante el sexenio comprendido entre los años 2006 al 2012 enfrentaba desafíos que se pensó solo podrían ser atendidos si este nivel educativo se desarrollaba con una identidad definida que permitiera a sus distintos actores avanzar ordenadamente hacia los objetivos propuestos (Acuerdo 442, 2008). La EMS en el país está compuesta por una serie de subsistemas que operaban de manera independiente y sin que existiera suficiente comunicación entre ellos. El reto era encontrar objetivos comunes entre ellos para potenciar sus alcances.

Era urgente reconocer la importancia de la EMS como un espacio para la formación de personas que adquirieran conocimientos y habilidades que les permitieran desarrollarse de manera satisfactoria en el nivel superior académico, en su vida y finalmente en su inserción al campo laboral.

En el ámbito económico, tener una EMS con todo su potencial sería cada vez más un requisito para que los jóvenes lograran obtener un empleo.

El Gobierno tiene la responsabilidad de asegurar que los jóvenes encuentren oportunidades para realizarse en la proximidad de su vida adulta. En 2010 el país alcanzó el máximo histórico en el número de jóvenes entre 16 y 18 años, los cuales constituyen el grupo en edad de cursar EMS (Acuerdo 442, 2008).



Población 16-18 años

Año	Población	Año	Población
1980	4,658,034	2007	6,534,220
1990	5,866,083	2010	6,651,539
2000	6,332,260	2015	6,303,361
2005	6,476,584	2020	5,641,299

Fuente: Proyecciones de población CONAPO. Base 2006 para datos 2000-2020, y base 2002 para datos 1980 y 1990.

Como se puede apreciar en el cuadro siguiente, de no haber un impulso social (reconociendo a los distintos subsistemas) y económico a la EMS, en el ciclo escolar 2012-13 la tasa de egreso sería de 49.1% por ciento, la cual es menor al promedio en el que se encontraban los países de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) a finales de la década de los años sesenta. De continuar las tendencias actuales, al inicio de la segunda década del siglo XXI, la EMS en nuestro país tendría un rezago de 50 años. Esta no puede ser una opción para un país que aspira a mayores niveles de bienestar en una etapa en que el número de jóvenes alcanza su máximo histórico (Acuerdo 442, 2008).

Tasa de terminación en la Educación Media Superior

Cifras nacionales

Ciclo escolar	Tasa de terminación	Ciclo escolar	Tasa de terminación
1990-1991	26.4%	2006-2007	42.1%
1995-1996	26.2%	2007-2008	44.4%
2000-2001	32.9%	2010-2011	47.1%
2005-2006 ^{e/}	41.1%	2012-2013	49.1%

Datos estimados a partir del ciclo escolar 2005-2006. Fuente: Sistema para el análisis de la estadística educativa (SisteSep). Versión 5.0, Dirección de Análisis DGPP, SEP.



El adecuado desarrollo de la EMS debe de formar personas preparadas para desempeñarse como ciudadanos, así como para acceder a la educación superior o integrarse exitosamente al sector productivo. Una EMS deficiente, puede convertirse en un obstáculo ya que puede limitar la adecuada formación de la población del país y con esto frenar el crecimiento de la educación superior deteniendo así, el avance del país en diversos frentes.

Las deficiencias existentes son muy serias y a diferencia de lo que ocurre en la educación básica y en la superior, en la EMS no ha sido posible la construcción de una identidad y una serie de objetivos bien definidos para el tipo educativo.

1.2 Reforma Integral para la Educación Media Superior

La Reforma Integral para la Educación Media Superior (RIEMS) fue un conjunto de acciones emprendidas en el sexenio comprendido del 2006 al 2012 entre las cuales destaca la implementación del modelo por competencias en todos los subsistemas, creando un Sistema Nacional de Bachillerato, construyendo un perfil de egreso y considerando la formación de los docentes y de directivos, como parte importante del proceso, por tal motivo se le incluyó el término “integral” a la reforma.

Para dicha creación se consideraron las características de la oferta de educación media superior, de la población en edad de cursarla, así como los cambios que se han desarrollado en este tipo educativo en años recientes tanto a nivel nacional, como internacional (Acuerdo 442, 2008).

Los programas de estudio sufrieron actualizaciones como parte de los mecanismos que favorecieron un verdadero desarrollo curricular, mediante el cual las escuelas, docentes y directivos juegan un papel más activo y aprovechan de manera eficiente y eficaz los recursos didácticos disponibles. Todo esto con el fin de brindarle las condiciones



necesarias al nuevo modelo para lo cual era necesario hacer las adecuaciones pertinentes para que éste tuviera un mejor funcionamiento dentro del aula.

La Reforma Integral de la EMS debe partir de los tres principios básicos, que a continuación se presentan.

1.3 Principios básicos de la RIEMS

Según el acuerdo 442, El Sistema Nacional de Bachillerato pretende fortalecer la identidad de la Educación Media Superior identificando los objetivos compartidos entre subsistemas, buscando ofrecer opciones pertinentes y relevantes a los estudiantes intentando fomentar el uso de métodos y recursos modernos para el aprendizaje, así como mecanismos de evaluación que contribuyan a la calidad educativa de México.

Bajo el contexto anterior, la RIEMS parte de los tres principios básicos (Acuerdo 442, 2008):

- El reconocimiento universal de todas las modalidades y subsistemas del bachillerato;
- La pertinencia y relevancia de los planes y programas de estudio, y
- El tránsito de estudiantes entre subsistemas y escuelas.

1.3.1 Reconocimiento universal de todas las modalidades y subsistemas del bachillerato

Aún cuando se tienen ciertas similitudes entre los distintos subsistemas de EMS, prevalece una dispersión entre los planes y programas de estudio, así como de la oferta educativa en modalidades no escolarizadas o mixtas. Cada institución realiza de manera aislada sus adecuaciones y reformas creando una dificultad de saber qué cursan y aprenden los estudiantes, esto se responde dependiendo de la institución a la cual pertenezcan, no asegurando como sistema un conjunto común de conocimientos.



Las instituciones de EMS acordaron reflejar en sus planes y programas de estudio un conjunto común de conocimientos y destrezas que todo estudiante de bachillerato deberá dominar en ciertas áreas de formación o ejes transversales esenciales, los cuales son: lenguajes, capacidades de comunicación, pensamiento matemático, razonamiento científico, comprensión de los procesos históricos, toma de decisiones y desarrollo personal, entre otros.

No debe quedar fuera ningún subsistema o modalidad, todas deberán de alcanzar los estándares comunes que definen al sistema nacional de bachillerato, los cuales, contribuirán a diferenciar con claridad la diversidad de la desigualdad, en tanto que todas las opciones de EMS, si bien podrán continuar trabajando según sus objetivos, deberán alcanzar ciertos estándares mínimos.

1.3.2 Pertinencia y relevancia de los planes y programas de estudio

La pertinencia y relevancia son aspectos que se consideraron en los planes y programas de estudio, teniendo como característica la compatibilidad con las competencias comunes que guían el perfil de egreso del estudiante de bachillerato.

La pertinencia se refiere a la relación que debe de existir entre la escuela y el entorno, da respuesta a los estudiantes que desean continuar con sus estudios, así como a los que requieren incorporarse al mercado laboral, por lo que cualquier subsistema debe de atender las exigencias en conocimiento para el servicio a la sociedad y la integración al mundo laboral. Todo esto genera motivación en el estudiante para permanecer en la institución y con esto combatir la deserción.

La relevancia se refiere a asegurar que los jóvenes aprendan aquello que los beneficia a sí mismos y a la sociedad en donde habitan. Los programas tienen que permitir a los



estudiantes comprender la sociedad en la que viven y participar de manera ética y productiva en el desarrollo regional y nacional.

1.3.3 Tránsito de estudiantes entre subsistemas y escuelas

Una de las necesidades a atender era la posibilidad de un tránsito entre subsistemas y escuelas, esto ayuda a combatir la deserción debido a que en ocasiones los jóvenes cambian de domicilio, se mudan de ciudad o desean cambiar a otro tipo de escuela.

El presente principio reconoce esta realidad y busca que los procesos para cambio de plantel no sean entorpecidos, utilizando la portabilidad de estudios que poseen los jóvenes para llevar los grados cursados de una escuela a otra, teniendo certificados parciales que deberán ser reconocidos por las otras instituciones, evitando la desmotivación en el alumno que desembocaría en su salida del sistema educativo, además de la pérdida de inversiones personales o familiares que pudieron ser realizadas en el pasado con grandes esfuerzos.

El reconocimiento universal de todos los subsistemas y modalidades está vinculado con el presente principio, ya que se debe de tener un conjunto de conocimientos o habilidades que se puedan certificar y que otra institución pueda reconocerla al recibir a un estudiante que quiere ingresar por el motivo que sea.

Está claro que quienes cambien de institución y modalidad se encontrarán en desventaja, en especial cuando el tránsito ha sido entre una institución de bachillerato general a uno tecnológico.



1.4 Retos de la RIEMS

La educación media superior podría convertirse en el lastre más pesado del sistema educativo nacional, debido a que es el vínculo entre la educación básica y la educación superior, así como del campo laboral si nos referimos a instituciones con oferta terminal; atender el subsistema puede beneficiar al país formando ciudadanos preparados, que tengan los conocimientos y habilidades suficientes para insertarse al campo laboral o para que puedan continuar con sus estudios.

Es por ello que el subsistema requiere de atención y enfrentar los retos que presenta.

Las carencias que presentaba la EMS eran muy serias y en comparación con la educación básica, ésta no ha podido consolidar una identidad y un perfil de egreso bien definido.

Para definir la identidad de la EMS se tenían que encarar los siguientes retos:

- Ampliación de la cobertura
- Mejoramiento de la calidad
- Búsqueda de la equidad

1.4.1 Cobertura

La cobertura debe entenderse como el número de jóvenes que cursa el nivel medio superior en relación con aquellos que se encuentran en edad de cursarlo (Acuerdo 442, 2008).

Al momento de crear la reforma, las tendencias demográficas con crecimiento más notable en el sistema educativo nacional se encontraban en la EMS, es por ello que la



cobertura era un reto, no solamente por atender la oferta educativa para todo aquel en edad de cursarla sino también dar respuesta a las necesidades de los estudiantes, es importante que el costo-beneficio de continuar con sus estudios sea más atractivo a la opción de insertarse al campo laboral. Sumado a esto, es de importancia atender otra serie de motivos que empujan a los estudiantes a desertar.

“La rigidez de los planes de estudios, frecuentemente inapropiados para las realidades regionales y locales, y la incompatibilidad de los estudios que se ofertan en diferentes tipos de planteles. Cuando un estudiante de EMS se ve obligado a cambiar de escuela o de carrera, a menudo debe comenzar sus estudios desde el inicio, lo cual resulta desalentador y, desde una perspectiva más amplia, impacta negativamente la efectividad del sistema educativo en su conjunto.” (Acuerdo 442, 2008)

1.4.2 Calidad

La calidad contempla varios aspectos necesarios para que el proceso educativo alcance los propósitos que le corresponden. No bastaba con que permanecieran los alumnos en la escuela, es importante que tengan una sólida formación cívica y ética, así como el dominio de los conocimientos, habilidades y destrezas que requerirán en su vida adulta.

La calidad está relacionada con la pertinencia, lo que un alumno aprende debe de ser significativo y reconocido en su vida cotidiana para que considere las ventajas de permanecer en la escuela, sus aspiraciones crezcan y su esfuerzo sea redoblado, elevando la cobertura y la permanencia en la EMS.

Los constantes cambios en los contextos social, político y económico, así como la generación e intercambio de información obligan al sistema educativo a plantear estrategias innovadoras para formar personas con necesidades distintas a las de hace algunas décadas.



1.4.3 Equidad

Los grupos sociales de bajos recursos son a los que afecta principalmente la deserción. La oferta educativa debe de responder a los desafíos que se le presenten a los grupos con mayores necesidades, esto apoyará la generación de equidad.

La baja cobertura de la EMS es un obstáculo en la generación de la equidad.

Una mayor igualdad de oportunidades educativas, de género, entre regiones y grupos sociales como indígenas, inmigrantes y emigrantes, personas con necesidades educativas especiales. Para lograrla, es necesaria la ampliación de la cobertura, el apoyo al ingreso y la permanencia de los estudiantes en la escuela, el combate al rezago educativo y mejoras sustanciales a la calidad y la pertinencia.

1.5 Sistema Nacional de Bachillerato

Ante la diversidad en los planes y programas de estudio de los distintos subsistemas en la Educación Media Superior, se consideró la creación de un Sistema Nacional de Bachillerato en el cual se respete la oferta de las diversas instituciones definiendo desempeños terminales comunes con el objetivo de crear un perfil de egreso para el bachillerato, independientemente de la escuela de procedencia (Acuerdo 442, 2008).

Uno de los principales problemas de la dispersión curricular radicaba en que las instituciones formaban egresados de muy diversos perfiles. El MCC facilitaría la creación del tránsito entre escuelas y subsistemas ayudando así a combatir los retos planteados anteriormente. El SNB formará un perfil básico compartido y será indispensable crear un sistema de certificación y equivalencias que eliminen barreras administrativas que hoy limitan el tránsito de los estudiantes.



Para la construcción del perfil básico se empleó el uso de competencias que son los mínimos requeridos para así obtener el certificado de bachillerato. Además de permitir la creación de una unidad común de conocimientos, habilidades y actitudes que el egresado debe de poseer, facilitando la ubicación de patrones y perfiles compartidos para el reconocimiento de equivalencias y certificaciones conjuntas. A este cúmulo de competencias se le llama Marco Curricular Común (MCC).

Se pensó en esta opción como solución debido a que un tronco común perjudicaría a las instituciones en su oferta con la reestructura en su organización y funcionamiento académico dejando atrás los objetivos particulares de la formación que ofrece. Establecer un tronco común significaría afectar la necesidad en la diversidad curricular.

El MCC se delimita por tres conjuntos de competencias y conocimientos a desarrollar:

1. Competencias genéricas
2. Competencias y conocimientos disciplinares
3. Competencias profesionales

Las dos últimas pueden ser básicas o extendidas según el grado de complejidad.

1.5.1 Competencias genéricas

Son aquéllas que todos los estudiantes de bachillerato “deben estar en capacidad de desempeñar, las que les permiten comprender el mundo e influir en él, les capacitan para continuar aprendiendo de forma autónoma a lo largo de sus vidas, y para desarrollar relaciones armónicas con quienes les rodean y participar eficazmente en su vida social, profesional y política lo largo de la vida. Dada su importancia las competencias genéricas se identifican también como competencias clave” (Acuerdo 442, 2008).



Las competencias genéricas presentan las siguientes tres características:

Clave: son aplicables en distintos contextos como el personal, social, académico y laboral. Si estas competencias están desarrolladas en el estudiante de manera adecuada permanecerán en él a lo largo de toda su vida.

Transferibles: es la característica que permite la adquisición de otras competencias ya sean básicas o disciplinares.

Transversales: son de suma importancia en todas las disciplinas académicas, así como actividades extracurriculares, procesos escolares de acuerdo a los estudiantes.

A continuación, se enlistan las competencias genéricas así como sus atributos

1. Se conoce y valora a sí mismo y aborda problemas y retos teniendo en cuenta los objetivos que persigue.

Atributos:

- Enfrenta las dificultades que se le presentan y es consciente de sus valores, fortalezas y debilidades.
- Identifica sus emociones, las maneja de manera constructiva y reconoce la necesidad de solicitar apoyo ante una situación que lo rebase.
- Elige alternativas y cursos de acción con base en criterios sustentados y en el marco de un proyecto de vida.
- Analiza críticamente los factores que influyen en su toma de decisiones.
- Asume las consecuencias de sus comportamientos y decisiones.
- Administra los recursos disponibles teniendo en cuenta las restricciones para el logro de sus metas.

2. Es sensible al arte y participa en la apreciación e interpretación de sus expresiones en distintos géneros.



Atributos:

- Valora el arte como manifestación de la belleza y expresión de ideas, sensaciones y emociones.
- Experimenta el arte como un hecho histórico compartido que permite la comunicación entre individuos y culturas en el tiempo y el espacio, a la vez que desarrolla un sentido de identidad.
- Participa en prácticas relacionadas con el arte.

3. Elige y practica estilos de vida saludables.

Atributos:

- Reconoce la actividad física como un medio para su desarrollo físico, mental y social.
- Toma decisiones a partir de la valoración de las consecuencias de distintos hábitos de consumo y conductas de riesgo.
- Cultiva relaciones interpersonales que contribuyen a su desarrollo humano y el de quienes lo rodean.

4. Escucha, interpreta y emite mensajes pertinentes en distintos contextos mediante la utilización de medios, códigos y herramientas apropiados.

Atributos:

- Expresa ideas y conceptos mediante representaciones lingüísticas, matemáticas o gráficas.
- Aplica distintas estrategias comunicativas según quienes sean sus interlocutores, el contexto en el que se encuentra y los objetivos que persigue.
- Identifica las ideas clave en un texto o discurso oral e infiere conclusiones a partir de ellas.
- Se comunica en una segunda lengua en situaciones cotidianas.
- Maneja las tecnologías de la información y la comunicación para obtener información y expresar ideas.

5. Desarrolla innovaciones y propone soluciones a problemas a partir de métodos establecidos.



Atributos:

- Sigue instrucciones y procedimientos de manera reflexiva, comprendiendo como cada uno de sus pasos contribuye al alcance de un objetivo.
- Ordena información de acuerdo a categorías, jerarquías y relaciones.
- Identifica los sistemas y reglas o principios medulares que subyacen a una serie de fenómenos.
- Construye hipótesis y diseña y aplica modelos para probar su validez.
- Sintetiza evidencias obtenidas mediante la experimentación para producir conclusiones y formular nuevas preguntas.
- Utiliza las tecnologías de la información y comunicación para procesar e interpretar información.

6. Sustenta una postura personal sobre temas de interés y relevancia general, considerando otros puntos de vista de manera crítica y reflexiva.

Atributos:

- Elige las fuentes de información más relevantes para un propósito específico y discrimina entre ellas de acuerdo a su relevancia y confiabilidad.
- Evalúa argumentos y opiniones e identifica prejuicios y falacias.
- Reconoce los propios prejuicios, modifica sus puntos de vista al conocer nuevas evidencias, e integra nuevos conocimientos y perspectivas al acervo con el que cuenta.
- Estructura ideas y argumentos de manera clara, coherente y sintética.

7. Aprende por iniciativa e interés propio a lo largo de la vida.

Atributos:

- Define metas y da seguimiento a sus procesos de construcción de conocimiento.
- Identifica las actividades que le resultan de menor y mayor interés y dificultad, reconociendo y controlando sus reacciones frente a retos y obstáculos.
- Articula saberes de diversos campos y establece relaciones entre ellos y su vida cotidiana.

8. Participa y colabora de manera efectiva en equipos diversos.



Atributos:

- Propone maneras de solucionar un problema o desarrollar un proyecto en equipo, definiendo un curso de acción con pasos específicos.
- Aporta puntos de vista con apertura y considera los de otras personas de manera reflexiva.
- Asume una actitud constructiva, congruente con los conocimientos y habilidades con los que cuenta dentro de distintos equipos de trabajo.

9. Participa con una conciencia cívica y ética en la vida de su comunidad, región, México y el mundo.

Atributos:

- Privilegia el diálogo como mecanismo para la solución de conflictos.
- Toma decisiones a fin de contribuir a la equidad, bienestar y desarrollo democrático de la sociedad.
- Conoce sus derechos y obligaciones como mexicano y miembro de distintas comunidades e instituciones, y reconoce el valor de la participación como herramienta para ejercerlos.
- Contribuye a alcanzar un equilibrio entre el interés y bienestar individual y el interés general de la sociedad.
- Actúa de manera propositiva frente a fenómenos de la sociedad y se mantiene informado.
- Advierte que los fenómenos que se desarrollan en los ámbitos local, nacional e internacional ocurren dentro de un contexto global interdependiente.

10. Mantiene una actitud respetuosa hacia la interculturalidad y la diversidad de creencias, valores, ideas y prácticas sociales.

Atributos:

- Reconoce que la diversidad tiene lugar en un espacio democrático de igualdad de dignidad y derechos de todas las personas, y rechaza toda forma de discriminación.



- Dialoga y aprende de personas con distintos puntos de vista y tradiciones culturales mediante la ubicación de sus propias circunstancias en un contexto más amplio.
- Asume que el respeto de las diferencias es el principio de integración y convivencia en los contextos local, nacional e internacional.

11. Contribuye al desarrollo sustentable de manera crítica, con acciones responsables.

Atributos:

- Asume una actitud que favorece la solución de problemas ambientales en los ámbitos local, nacional e internacional.
- Reconoce y comprende las implicaciones biológicas, económicas, políticas y sociales del daño ambiental en un contexto global interdependiente.
- Contribuye al alcance de un equilibrio entre los intereses de corto y largo plazo con relación al ambiente.

En el presente trabajo solamente se incluyen las competencias genéricas debido a que a lo largo del diplomado son las únicas que se abordan.

1.5.2 Competencias disciplinares

Las competencias disciplinares expresan las finalidades de las disciplinas como algo más que una serie de conocimientos que pueden adquirirse de manera memorística, son procesos mentales complejos que permiten a los estudiantes enfrentar situaciones complejas. Hay dos niveles de complejidad para estas competencias: el básico y extendido.

El básico está compuesto por los conocimientos que todos los alumnos independientemente de su siguiente trayectoria académica o profesional tendrán que adquirir, desarrollar y dominar.

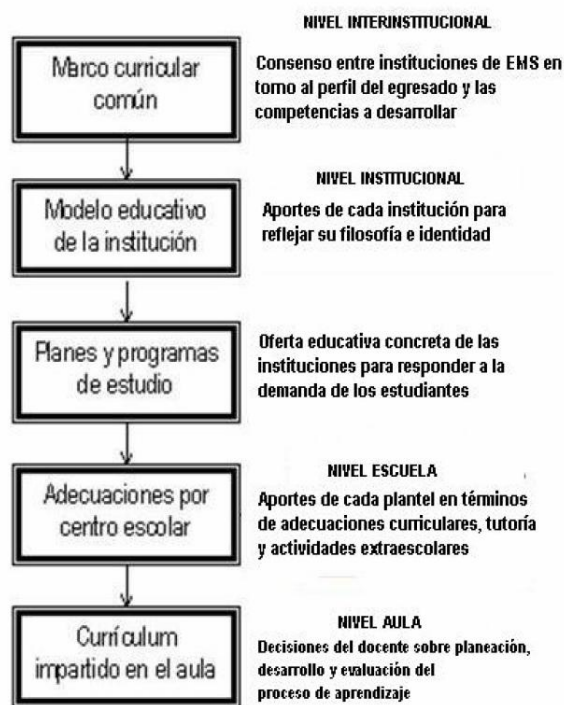


Las extendidas tendrán mayor profundidad que las básicas, por ejemplo, todos los alumnos que concluyan el bachillerato tendrán que ser capaces de comprender el concepto de lugar geométrico, pero sólo quienes estudien en cierto tipo de bachillerato tendrán que saber si una función es creciente o decreciente por medio de su derivada. Era conveniente que para la construcción del SNB se definiera un conjunto delimitado de competencias disciplinares básicas para que todos los egresados de la EMS las adquirieran; por el contrario, las competencias disciplinares extendidas, serán formuladas por los distintos subsistemas para que respondan a sus objetivos particulares.

1.5.3 Competencias profesionales

Son aquellas que se refieren a un campo del quehacer laboral. La formación basada en competencias profesionales se debe vincular con las normas técnicas de competencia laboral. El sistema de normas laborales ayuda a que las instituciones educativas reconozcan los criterios de desempeño que favorecen en un tiempo y lugar específico la inserción exitosa de los alumnos en el mercado laboral.

La reforma se lleva a cabo en 5 niveles de concreción, mismos que se muestran en la siguiente figura:



Acuerdo secretarial 442, 2008

A continuación, se explican a detalle los distintos niveles.

1.5.4 Niveles de concreción curricular del SNB

Nivel interinstitucional. Después de lograr un acuerdo entre las instituciones que conforman la educación media superior se plantearon las competencias que desarrollarán los estudiantes. Esta será la base sobre la que se asientan otros aprendizajes específicos como lo son los aprendizajes disciplinares, mismos que conservará la institución según su modalidad y respetando su oferta educativa. En este nivel se crean las competencias que todos los egresados tendrán en común, dando lugar al llamado Marco Curricular Común.



Nivel Institucional. En este nivel cada institución tiene la tarea de enriquecer el Marco Curricular Común con las competencias que ellos consideren pertinentes o que a lo largo de su historia hayan creado y que se encuentren incluidos en sus planes y programas de estudio ya que estos se respetarán, así como su organización curricular conforme más le convenga a su población estudiantil.

Nivel escuela. En este nivel las adecuaciones por centro escolar o plantel se hacen presentes según las necesidades educativas de la población estudiantil, ayudando así a la pertinencia. En este nivel se encuentra uno de los mayores retos de la RIEMS debido a la exigencia que requieren las organizaciones de una vida académica colegiada en cada plantel, liderazgo académico y docentes con formación adecuada, tiempo suficiente y disposición para trabajar colectivamente en proyectos escolares pertinentes.

Nivel aula. Compete al salón de clases y las decisiones del docente. En este nivel el profesor debe realizar sus planeaciones asegurando que este trabajo permita el desarrollo de las competencias establecidas. Para el trabajo en el aula el docente deberá fundamentar su trabajo con una visión constructivista que reconoce el aprendizaje como un proceso que se construye en forma individual, en donde los nuevos conocimientos toman sentido estructurándose con los previos y su interacción social. El enfoque por competencias requiere un planteamiento pertinente en el proceso de enseñanza-aprendizaje, es por ello que la figura del docente es de gran importancia en este nivel y en el SNB porque es el que opera todo lo que se construyó en los niveles anteriores.

Pero ¿Cómo es posible lograr de manera exitosa la operación del nivel aula? ¿Cómo es posible que los objetivos de la reforma sean cumplidos tal y como fueron planteados? El tener docentes capacitados es parte fundamental del éxito de la reforma y por ello se creó el Programa de Formación Docente de Educación Media Superior (PROFORDEMS), el cual se encargó de capacitar a los docentes para que en el quinto



nivel de concreción se vean reflejadas las pretensiones de la reforma y así superar los retos y principios básicos que fueron planteados a lo largo del presente capítulo.

1.6 PROFORDEMS

Como previamente se abordó, los retos que la Secretaría de Educación Pública (SEP) debería de superar sumado a los principios básicos que debería de tener el nivel educativo desembocaron en la creación de la Reforma Integral de la Educación Media Superior (RIEMS) la cual deberá de orientar y aportar elementos para el desarrollo satisfactorio y mejora continua de este nivel educativo a través de un Sistema Nacional de Bachillerato (SNB). Pero hay un reto que es el de la calidad, el cual tiene un impacto directo con los docentes, derivado de esto y con la participación de la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES) surgió el Programa de Formación Docente de Educación Media Superior (PROFORDEMS), dicho programa tiene como una de sus estrategias la implementación del Diplomado en Competencias Docentes en el Nivel Medio Superior.

El Programa de Formación Docente de Educación Media Superior (PROFORDEMS) ayudó a contribuir a la formación profesional, al análisis de la experiencia individual y colectiva, a la práctica de una comunicación sólida, y a la generación de nuevas prácticas educativas para brindar a la población una educación de calidad, que sea parte del cambio social y oriente el desarrollo integral del ser humano en armonía con su ambiente natural y promotor del crecimiento sociocultural y económico (ANUIES, 2012).

En el ciclo escolar 2008-2009, comenzó la implementación de la reforma, se establecieron tutorías y atención individual a los alumnos, el desarrollo y capacitación de la plantilla docente a través del Programa de Formación Docente de Educación Media Superior, el mejoramiento de instalaciones y equipo de alta tecnología, para diseñar programas que permitan la evaluación integral de todo el sistema de educación media.



Claro está que el mejoramiento de las instalaciones fue un proceso más lento y que seguramente en la actualidad aún no se finaliza.

Como se comentó, el medio de capacitación docente fue el Diplomado en Competencias Docentes en el Nivel Medio Superior, el cual se impartió a través de varias instituciones formadoras, por ejemplo, el Instituto Politécnico Nacional, el Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey, la Universidad la Salle, etcétera. Así los docentes tenían opciones en instituciones formadoras para cursar el diplomado, que tenía una duración de seis meses aproximadamente.

1.6.1 Objetivo

El objetivo del PROFORDEMS fue formar a los profesores de Educación Media Superior bajo el enfoque por competencias establecido en el Marco Curricular Común, basándose en la teoría, metodología y procedimientos que sustentan la RIEMS, para transformar su práctica docente mediante la incorporación de estrategias innovadoras basadas en la construcción de competencias, siendo el Diplomado “Competencias Docentes en el Nivel Medio Superior” el instrumento para lograr el objetivo el cual tenía como perfil de egreso el siguiente:

El egresado del Diplomado “Competencias Docentes en el Nivel Medio Superior” será capaz de generar ambientes y aplicar estrategias de aprendizaje que favorezcan en el estudiante del medio superior el desarrollo de las competencias establecidas en el MCC, a través de una formación innovadora que le provea de conocimientos, habilidades, actitudes y valores para la vida.



1.6.2 Modalidad

La modalidad del diplomado es semipresencial, los sábados se tenía una sesión presencial de duración variada dependiendo el módulo (6 a 7 horas), asignando tareas para que fueran realizadas a distancia y subidas a plataforma para ser evaluadas.

El Diplomado en Competencias Docentes en el Nivel Medio Superior cuenta con un programa en modalidad de ambientes combinados, las sesiones presenciales se llevan a cabo los sábados de 8:00 a 14:00 horas.

El Diplomado tiene una duración de 200 horas distribuidas en tres módulos que a continuación se describen a continuación.

1.6.3 Módulo I La Reforma Integral de la Educación Media Superior

El módulo inicial del diplomado brinda al docente un marco de referencia que permita articular la visión y seguimiento a los contenidos de los módulos que le suceden. A lo largo del módulo se revisan los documentos normativos de la RIEMS, analizando de manera minuciosa lo relacionado al Marco Curricular Común (MCC), los perfiles del egresado y del docente, así como las características del estudiante de la EMS.

Propósito del módulo

En este módulo el docente de Educación Media Superior integra a su práctica, en el contexto de su región y de su institución, los elementos de la RIEMS como un proceso innovador que le permitirá fortalecer la formación en competencias vinculadas al quehacer educativo.



Consta de 40 horas y las competencias a trabajar son las siguientes:

- Ordena información de acuerdo a categorías, jerarquías y relaciones de los indicadores establecidos para el análisis de la Reforma Integral de la Educación Media Superior (RIEMS).
- Reconoce y comprende las implicaciones de la Reforma Integral de la Educación Media Superior (RIEMS) en el marco de la atención a la diversidad.
- Utiliza las tecnologías de la información y comunicación para procesar e interpretar la información.
- Actúa de manera propositiva frente a los fenómenos de la Educación Media Superior y se mantiene informado sobre la misma.
- Aprende de las experiencias de otros docentes y participa en la conformación y mejoramiento de su comunidad académica.
- Se evalúa para mejorar su proceso de construcción del conocimiento y adquisición de competencias, y cuenta con una disposición favorable para la evaluación docente y de pares.

Contenido

El módulo se integra por tres unidades temáticas los cuales se desglosan a continuación:

Unidad 1. La Reforma Integral de la Educación Media Superior: una estrategia incluyente que favorece al Sistema Nacional de Bachillerato en México

1.1 Retos de la Educación Media Superior

1.2 Principios básicos que encausan la Reforma

1.3 Marco Curricular Común

Unidad 2. Elementos que constituyen el perfil del egresado

2.1 Nociones fundamentales de las competencias genéricas



2.2 Caracterización de las competencias genéricas

Unidad 3. Atributos del perfil del docente

3.1 Reconocimiento de las competencias docentes vinculadas a su práctica educativa

3.2 El docente de bachillerato como agente y promotor de la Reforma Integral de la Educación Media Superior.

1.6.4 Módulo II Desarrollo de Competencias del Docente en Educación Media Superior

La propuesta de formación que presenta la RIEMS se hizo bajo el enfoque de competencias, se promueve la “capacidad de movilizar varios recursos cognitivos para hacer frente a un tipo de situaciones” (Perrenoud, 2005). Las competencias son los mínimos requeridos para obtener el certificado de bachillerato, sin que las instituciones renuncien a su particular forma de organización curricular.

Este enfoque permite a los estudiantes desarrollar las competencias genéricas y disciplinares del Perfil de Egreso de la Educación Media Superior y así alcanzar los objetivos de la Reforma, pero para ello se requiere de un nuevo perfil del docente en todas las modalidades educativas: escolarizada, no escolarizada y mixta. El perfil incluye competencias esenciales para los docentes de la educación media superior que son, transversales a las prácticas de enseñanza y aprendizaje de los distintos campos disciplinares, se encuentran las relacionadas con la generación de ambientes de aprendizaje, la planeación de un curso y la evaluación del logro de las competencias en los estudiantes (SEP, s/f).

En este módulo se abordan las propuestas metodológicas de planeación y estrategias pedagógicas que ayuden al desarrollo de las competencias docentes del “saber hacer”, enfocándolas a su disciplina. Se integran aspectos relacionados con las habilidades



pedagógicas vinculadas a la didáctica de la enseñanza y el aprendizaje, a los procesos de planeación de las mismas y su evaluación formativa (SEP-ANUIES, s.f.).

Propósito del módulo:

Integrar reflexivamente el sustento teórico, metodológico y técnico-procedimental indispensables para el desarrollo de las competencias descritas en el perfil del docente del SNB, mediante la planeación y evaluación de los procesos de enseñanza y aprendizaje de su asignatura o unidad de aprendizaje, en relación con el currículo escolar y el MCC (SEP-ANUIES, s.f.).

Competencias a trabajar en el módulo:

De acuerdo con el propósito y contenidos propuestos, este módulo promueve directamente el dominio inicial de competencias docentes y atributos que a continuación se enuncian:

- Domina y estructura los saberes para facilitar experiencias de aprendizaje significativo.
- Planifica los procesos de enseñanza y de aprendizaje atendiendo al enfoque por competencias, y los ubica en contextos disciplinares, curriculares y sociales amplios.
- Lleva a la práctica procesos de enseñanza y de aprendizaje de manera efectiva, creativa e innovadora a su contexto institucional, integra las tecnologías de la información y la comunicación en el proceso de enseñanza-aprendizaje y guía el proceso de aprendizaje independiente de sus estudiantes.
- Evalúa los procesos de enseñanza y de aprendizaje con un enfoque formativo.

Contenido



El módulo se integra por las siguientes unidades:

Unidad I Formación basada en competencias en la RIEMS.

1.1. Ubicación de la práctica docente en el contexto del escolar

1.2. Marco teórico de la formación basada en competencias para el nivel medio superior

Unidad II Metodología para la planeación de los procesos de enseñanza y de aprendizaje

2.1 Diseño de estrategias de aprendizaje en el marco de la formación basada en competencias.

2.2 Determinación de la competencia y contenidos a desarrollar.

2.3 Delimitación de productos que evidencian el desarrollo de la competencia.

2.4 Estrategias de aprendizaje.

2.5 Delimitación de estrategias de aprendizaje.

2.6 Delimitación de recursos para el desarrollo de las estrategias de aprendizaje.

Unidad III Proceso de evaluación del aprendizaje.

3.1 Nociones sobre evaluación

3.2 Rol docente en el contexto de la evaluación por competencias

3.3 Relación producto y estrategias de evaluación.

3.4 Instrumentos de evaluación y la retroalimentación

Unidad IV Integración de la propuesta de planeación didáctica y evaluación.

4.1 Diagnóstico situacional y fundamentos teóricos de la RIEMS



4.2 Planeación de secuencias didácticas y evaluación

1.6.5 Módulo III La Planeación Didáctica Vinculada a las Competencias

El tercer y último módulo se ocupa principalmente de la facilitación, promoción y gestión de ambientes de aprendizaje para mejorar las condiciones y que los estudiantes del Nivel Medio Superior adquieran aprendizajes que les sean significativos y aplicables en su vida cotidiana. Ayuda al docente a articular competencias, contenidos, estrategias y evaluación de sus asignaturas, siendo esto en caso de lograrse, el principal logro del diplomado.

Las actividades están diseñadas para considerar la disciplina respectiva, a la que pertenece la materia o unidad de aprendizaje de la cual es responsable el docente.

El módulo consta de 60 horas y las competencias a trabajar son las siguientes (falta cita):

Competencias

- Domina y estructura los contenidos de las asignaturas a su cargo para desarrollar lógicamente las secuencias que facilitan el aprendizaje.
- Planifica los procesos de enseñanza-aprendizaje, atendiendo al enfoque por competencias, y los ubica en contextos disciplinares, curriculares y sociales amplios.
- Propicia un clima escolar conducente al aprendizaje y define espacios dentro y fuera del salón de clases que contribuyan al desarrollo humano integral de los estudiantes.



- Facilita e impulsa el desarrollo de los estudiantes en el marco de sus aspiraciones, necesidades y posibilidades como individuos, y en relación a las circunstancias sociales y culturales que los rodean.
- Lleva a la práctica procesos de enseñanza-aprendizaje.
- Promueve y facilita el aprendizaje autónomo entre los estudiantes.
- Evalúa y da seguimiento a los alumnos en relación con sus procesos de aprendizaje y su trabajo académico.
- Interactúa y colabora de con otros docentes, con los propios estudiantes y padres de familia, así como con la comunidad en apoyo del aprendizaje.

Contenido

El módulo se integra por las siguientes unidades:

1. Delimitación de contenidos
2. Gestión de ambientes de aprendizaje
3. Aprendizaje-enseñanza
4. Evaluación
5. Colegiación

1.6.6 Proceso de Certificación de Competencias Docentes para la Educación Media Superior (CERTIDEMS)

Al finalizar el Diplomado Competencias Docentes en el Nivel Medio Superior y con los tres módulos acreditados, la Institución Formadora emitirá el documento de acreditación; posteriormente la ANUIES emite la Convocatoria CERTIDEMS.

El proceso inicia con el registro del docente, posteriormente desarrolla una propuesta (en 3 opciones), de acuerdo con los criterios de la opción elegida, la cual debe considerar para el desarrollo del Marco Curricular Común (MCC) de la RIEMS abordándolo desde su unidad de aprendizaje y su contexto escolar.



La propuesta debe realizarse de manera individual y su revisión y evaluación estará a cargo de un evaluador externo, el cual emitirá un dictamen en uno de dos posibles sentidos: Favorable o No Favorable (ANUIES, 2016).

Los docentes registrados en el proceso de certificaciones, debieron elegir exclusivamente una de las siguientes opciones para la elaboración de su trabajo, que cabe aclarar, están orientadas al mejoramiento de la práctica educativa y como fue mencionado, considerando el MCC, así como la experiencia previa en su labor profesional, sumando los conceptos y contenidos vistos en el diplomado.

Opción No.1.-Propuesta de una estrategia didáctica.

Opción No.2.-Evaluación, adaptación o creación de un material educativo.

Opción No.3.-Diseño o rediseño de un curso.

Cada opción tiene una caracterización, núcleos y requisitos particulares que son señalados en las convocatorias y que serán tomados en cuenta para la evaluación; aunado a la pertinencia, la eficacia y la viabilidad de la implementación de las propuestas, así como su claridad y estructuración para la ejecución en el nivel aula de la RIEMS en la EMS.

Los docentes tenían otra modalidad que es la Evaluación de competencias docentes de EMS en la cual un servidor no participó pero sustituyó al CERTIDEMS para que los docentes continuaran en su proceso de certificación de competencias.



Capítulo 2 Marco teórico

2.1 Capacitación o instrucción

La capacitación es un proceso educativo y como tal tiene una función que es la actualización y formación de recursos humanos, aspectos que significan para las personas que están en este proceso, un progreso personal además de beneficiar su interacción con el medio social. Actualmente la capacitación es considerada como una forma extraescolar de aprendizaje, necesaria para el desarrollo de cuadros de personal calificado e indispensable para responder a los requerimientos del avance tecnológico y elevar la productividad en cualquier organización. Una empresa que lleva a cabo acciones de capacitación con base en situaciones reales orientadas hacia la renovación de los conocimientos, habilidades y actitudes del trabajador, no solamente va a mejorar el ambiente laboral, sino que además obtendrá un capital humano más competente (S. T. P. S. s/f).

La capacitación mantiene una relación con la educación, la cual consiste en la generación de aprendizajes, aunque enfatizando en conocimientos y destrezas observables que ayuden a solucionar problemas de desempeño. La capacitación de personas adultas, tiene la ventaja que puede diseñarse con especificidad, y puede ser complementaria de la educación, pero no sustituir a ésta. (USAID, 2013).

Los docentes al ser adultos, tienen un aprendizaje en el cual es de suma importancia el hecho de dar lugar a la confrontación entre lo que su práctica cotidiana le ha permitido realizar contra los nuevos aprendizajes, lo que permitirá poner en marcha nuevas competencias a partir de los contenidos mostrados en la capacitación (Lombardi, 1994)



Para la Secretaría del Trabajo y Previsión social, la capacitación es un proceso a través del cual se adquieren, actualizan y desarrollan conocimientos, habilidades y actitudes para el mejor desempeño de una función laboral o conjunto de ellas.:

- 1.- Fomentar el desarrollo integral de los individuos y en consecuencia el de la empresa.
- 2.- Proporcionar conocimientos orientados al mejor desempeño en la ocupación laboral.
- 3.- Disminuir los riesgos de trabajo.
- 4.- Contribuir al mejoramiento de la productividad, calidad y competitividad de las empresas.

Análisis situacional

La capacitación apoya fuertemente el crecimiento del personal productivo, en especial cuando para lograr efectividad se realizan esfuerzos planeados y dirigidos con base en situaciones reales, por lo que es importante la revisión de la institución en relación a sus objetivos, metas y políticas laborales (o en este caso educativas) recursos humanos, técnicos, materiales y financieros, etc., así como se deben de determinar problemas presentados en cada uno de los roles que están presentes en la institución con la finalidad de tener los elementos informativos reales para tomar las decisiones adecuadas y de esta manera garantizar el éxito de la capacitación.

Detección de necesidades

La detección de necesidades es una etapa del proceso de capacitación, el cual consiste en desarrollar un estudio de las problemáticas identificadas en el análisis situacional, que abarque todos los roles que están incluidos en la institución y de esta manera ubicar los problemas que serán resueltos con la capacitación. Según la Secretaría del Trabajo y Previsión Social, una manera de dar solución a los problemas es dirigiendo el estudio al cumplimiento de los siguientes objetivos:



- Determinar si las dificultades se localizan en los trabajadores o en la organización, con el propósito de identificar al personal que requiere capacitación.
- Identificar las áreas prioritarias de atención.
- Reconocer en el personal las carencias de conocimiento y habilidades, o bien la falta de un reforzamiento de sus actitudes, que repercuten en el desempeño laboral.
- Definir necesidades de capacitación, tanto presentes como futuras, éstas últimas atendiendo posibles cambios en la empresa (S.TP.S. s/f).

Elementos de enseñanza

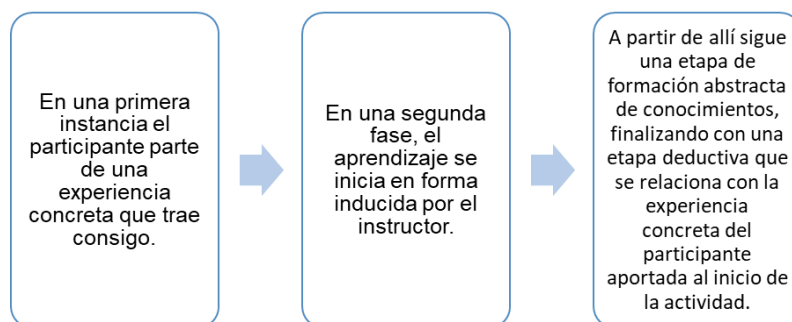
Para lograr el éxito de la capacitación se deben de considerar los procedimientos que el instructor va a utilizar para impartir los contenidos, además de organizar y realizar las actividades de los procesos de enseñanza-aprendizaje. Se debe de considerar el desarrollo de actividades de instrucción considerando la exposición de las experiencias de los participantes quienes se han enfrentado con las problemáticas detectadas, así como debe de ser importante que compartan sus conocimientos. Por último, aunque no menos importante es necesario establecer los instrumentos o medios materiales que auxiliarán al instructor para comunicar el conocimiento al personal que se va a capacitar (S. T. P. S. s/f).

En la educación y en la capacitación es necesario que se incluyan experiencias de aprendizaje, aunque los alcances de la capacitación son más específicos y a corto plazo se deben de demostrar que los aprendizajes esperados en dicho proceso fueron adquiridos, en sentido general, la capacitación puede ser parte de un proceso educativo, especialmente cuando se procura modificar conductas en atención a objetivos (USAID, 2013).



Para Lombardi “es necesario identificar tanto los saberes previos del docente como hacerse cargo durante la situación de enseñanza de las necesidades, demandas y urgencias con que llega, procedentes de su práctica profesional cotidiana. A diferencia de otras situaciones de enseñanza-aprendizaje, el docente concurre con situaciones surgidas de la inmediatez de su quehacer, y reclama su atención. Si el capacitador no anticipa este rasgo y lo incluye de alguna manera en su propuesta, es probable que nadie se apropie de lo que propone; o que haga una apropiación discursiva que resulte inútil para el aula”. (Lombardi, 1994, p. 6)

La capacitación se diseña en un contexto institucional o laboral para resolver problemas específicos, a diferencia de la educación, la cual requiere una planeación que se origina por lo regular en políticas de Estado, y su alcance tiene relación directa con la planeación global para un grupo social (USAID, 2013), es por eso que el Diplomado en Competencias Docentes en el Nivel Medio Superior se plantea como respuesta los retos de la reforma.



Basado en del Carmen Castillo Contreras (2012) Desarrollo del capital humano en las organizaciones.

La capacitación es un elemento importante en todas las profesiones, debido a que se le da la oportunidad al trabajador de actualizarse, así como tener la oportunidad de poder escalar en su empleo.



2.2 Andragogía

La Andragogía podemos decir que es la ciencia de la educación para el adulto, o mejor la ciencia y el arte de instruir y educar permanentemente al hombre (Adam, 1977). En un primer momento la teoría andragógica fue sólo contemplada para la educación de personas de la tercera edad y aún lamentablemente, lo andragógico se confunde con vejez, lo cual es solo una parte de la práctica andragógica.

La andragogía a diferencia de la pedagogía centra su atención en el alumno y no en el profesor. La adultez es asumida no como un problema cronológico (niñez – vejez) sino como actitudinal, la adultez es aceptación de la cultura previa del alumno, de su capacidad de generar sus propias estrategias de aprender y de reconocer sus necesidades y expectativas individuales. La práctica andragógica debe realizarse en un ambiente no unidireccional, sino bidireccional (alumno - docente), un ambiente de confianza y de respeto mutuo, cuya flexibilidad permita la libertad y creatividad en el alumno, un ambiente en donde la espontaneidad no sea considerada una anomalía sino expresión de la creatividad. La práctica andragógica debe desarrollar no sólo actitudes sino también aptitudes. El alumno debe ser visto como un ser integral, no sólo alguien que va a la escuela, sino un ser social, pero también un ser individual, “con experiencias previas, con expectativas y necesidades, un andragogo tiene que ser un investigador, debe poseer un alto grado de autonomía e independencia para actuar y tomar decisiones que le permitan llevar adelante un aprendizaje autodirigido y auto gestor” (Briceño, 1993, p25).

2.3 Competencias

¿El modelo de las competencias puede considerarse un nuevo paradigma?

Históricamente las competencias se introducen en la educación como una alternativa para afrontar los errores de los modelos pedagógicos tradicionales, como el



conductismo, el cognoscitivismo y el constructivismo, aunque el modelo se apoye de algunos de sus planteamientos teóricos y metodológicos, aunque mediante otra perspectiva, transitando de la lógica de los contenidos a la lógica de la acción. En la década de los 90's existían muchas críticas hacia las competencias por parte de actores de otros paradigmas educativos, pero poco a poco la comunidad pedagógica las aceptó, debido a las respuestas claras y pertinentes que brindaban en torno al currículo, el aprendizaje, la evaluación y la gestión educativa-docente. (Tobon, Pimienta).

Principios con mayor consenso en el modelo de competencias	
Pertinencia	Las instituciones educativas deben generar sus propuestas de formación articulando su visión y filosofía con los retos del contexto y las políticas educativas vigentes.
Calidad	Los procesos educativos deben asegurar la calidad del aprendizaje en correspondencia con un determinado perfil de formación, considerando la participación de la comunidad.
Formar competencias	Los maestros y maestras deben orientar sus acciones a formar competencias y no a enseñar contenidos, los cuales deben ser sólo medios.
Papel del docente	Los maestros y las maestras deben ser ante todo guías, dinamizadores y mediadores, para que los estudiantes aprendan y refuercen las competencias. No deben ser sólo transmisores de contenidos.
Generación del cambio	El cambio educativo se genera mediante la reflexión y la formación de directivos, maestras y maestros. No se genera en las políticas ni en las reformas del currículo.
Esencia de las competencias	Las competencias son actuaciones o desempeños ante actividades y situaciones cotidianas que articulan y movilizan recursos personales y del contexto externo.
Componentes de una competencia	Lo más acordado es que una competencia se compone de conocimientos, habilidades y actitudes en forma articulada.

Tobón (2009a, 2010).

Las competencias son procesos generales contextualizados, referidos al desempeño de la persona dentro de una determinada área del desarrollo humano. Son la orientación del desempeño humano hacia la idoneidad en la realización de actividades y resolución



de problemas. Se apoyan en los indicadores de logro como una manera de ir estableciendo su formación en etapas.

Las competencias se basan en indicadores de desempeño y estos corresponden a los indicadores de logro (criterios de desempeño y evidencias requeridas).

Las competencias indican las metas por alcanzar en procesos pedagógicos asumidos en su integralidad, mientras que los estándares se refieren a metas específicas por lograr durante las fases de dicho proceso. Por ende, los estándares se establecen según la orientación de las competencias.

Dimensión del desarrollo humano: Se indican los ámbitos generales de la formación humana en los cuales se inscriben las competencias.	
Identificación de la competencia: Nombre y descripción de la competencia mediante un verbo en infinitivo, un objeto sobre el cual recae la acción y una condición de calidad.	Elementos de competencia: Desempeños específicos que componen la competencia identificada.
Criterios de desempeño: Son los resultados que una persona debe demostrar en situaciones reales del trabajo, del ejercicio profesional o de la vida social, teniendo como base unos determinados requisitos de calidad con el fin de que el desempeño sea idóneo.	Saberes esenciales: Son los saberes requeridos para que la persona pueda lograr los resultados descritos en cada uno de los criterios de desempeño, los cuales se clasifican en saber ser, saber conocer y saber hacer.
Rango de aplicación: Son las diferentes clases, tipos y naturalezas en las cuales se aplican los elementos de competencia y los criterios de desempeño, lo cual tiene como condición que tales clases impliquen variantes en la competencia.	Evidencias requeridas: Son las pruebas necesarias para juzgar y evaluar la competencia de una persona, acorde con los criterios de desempeño, los saberes esenciales y el rango de aplicación de la competencia.
Problemas: Son los problemas que la persona debe resolver de forma adecuada mediante la competencia.	Caos e incertidumbres: Es la descripción de las situaciones de incertidumbre asociadas generalmente al desempeño de la competencia, las cuales deben ser afrontadas mediante estrategias.

Basado en Tobon, 2005.



Competencias laborales

Es de suma importancia abordar las competencias laborales debido a que se formarán mediante este enfoque a trabajadores, que aunque sean académicos también deberán de cumplir con metas institucionales.

De acuerdo a la Organización Internacional del Trabajo, una competencia es la capacidad de un trabajador para desempeñar funciones propias a su empleo. Las competencias también se definen como la capacidad de aplicar conocimientos, destrezas y experiencias en el desarrollo de las tareas propias de una profesión y en un puesto (Fernández, 1999), entendiéndose por desarrollo como: acrecentar, dar incremento a cosas del orden físico, intelectual o moral, está descrito en términos de acción y efecto de desarrollar o desarrollarse, por tanto, si se habla de desarrollo de competencias se tratará de una serie de actividades orientadas a mejorar el desempeño en las actividades asignadas (Castillo, 2012).

2.4 Evaluación

Toda acción evaluativa es una forma particular de intervención en la realidad que forma parte muy importante del proceso de enseñanza y aprendizaje. Por lo tanto, debe concebirse como un proceso de diálogo, por ejemplo, entre el docente y el alumno que promueva la participación activa de los implicados en el proceso; es decir, producir información útil especialmente para los destinatarios de los procesos de enseñanza-aprendizaje, fortaleciéndolos e incorporando las lecciones de la experiencia. (Ávila, 2009).

La evaluación de las competencias es una experiencia significativa de aprendizaje y formación, que se basa en la determinación de los logros y los aspectos a mejorar en una persona respecto a cierta competencia, según criterios acordados y evidencias



pertinentes, en el marco del desempeño de esa persona en la realización de actividades y/o el análisis, comprensión y resolución de problemas del contexto profesional, social, disciplinar e investigativo, considerando el saber ser, el saber conocer, el saber hacer y el saber convivir. La retroalimentación es la esencia de la evaluación y es necesario que se brinde en forma oportuna y con asertividad.

La implementación de procesos de evaluación de las competencias es una experiencia altamente significativa para los estudiantes que no pasa inadvertida en una institución, ni mucho menos en un módulo, sobre todo entre alumnos que han estado en procesos de aprendizaje con métodos de evaluación focalizados en contenidos y no en competencias. En general, ¿qué significa para ellos la evaluación de las competencias? Al respecto, las experiencias son variadas y dependen también del grado de apropiación de este proceso por los docentes, así como de la rigurosidad con que se haga, del enfoque y de las estrategias implementadas; sin embargo, en forma sintética se puede decir que los estudiantes perciben que se les toma más en cuenta; que hay un interés genuino de la institución por evaluar el aprendizaje como método para desarrollar la idoneidad profesional en un grado cada vez más elevado; que los criterios para evaluar el aprendizaje ya no dependen del capricho de cada docente, sino que se argumentan y son públicos; que las estrategias e instrumentos de evaluación no son fijos, sino que están en construcción permanente; que ya no sirve de mucho aprender contenidos, alcanzar objetivos disciplinares o demostrar resultados en torno al saber, si eso no lleva a demostrar las competencias y, ante todo, a un mejoramiento continuo. Y entonces los estudiantes comprenden que la evaluación por competencias implica un mayor esfuerzo, dedicación y compromiso que la evaluación tradicional, pero que a la vez esto es esencial para su propia formación como ciudadanos y futuros profesionales y/o investigadores. (Tobon y Pimienta, 2010)

Para Castillo (2012) evaluar la capacitación es básico y fundamental para lograr el desarrollo del capital humano, es de esta manera como se logrará tener una



retroalimentación cierta y útil para la consecución de los objetivos de aprendizaje que deben estar diseñados para cada persona dentro de una organización. Antes que nada es importante señalar que la evaluación no es exclusiva de los procesos de capacitación y desarrollo o de los ambientes meramente académicos, en muy diversos campos se hacen esfuerzos por comparar situaciones a fin de observar posibles desviaciones y buscar opciones de solución. Es importante evaluar para poder tener juicios de valor que permitan retroalimentar, validar y mejorar los procesos en los que se aplique esta evaluación; la cual debe ser integral, es decir, tiene que abarcarla totalidad del proceso de capacitación. Esto permitirá identificar el cumplimiento de los objetivos, las áreas susceptibles de mejora, la eficiencia del personal, los recursos disponibles y su aplicación, el análisis costo-beneficio y el desarrollo en el potencial del empleado. Éstas son sólo algunas de las muchas ventajas que tiene la evaluación de la capacitación. En cualquier ámbito, evaluar implica emitir un juicio de valor, contrastar una situación contra un modelo o bien indicar un diagnóstico con ciertos fines, podría decirse que en el campo de la capacitación, la evaluación:

- Es un proceso que se lleva a cabo de manera sistemática
- Se sustenta en información válida, sustentable
- Establece juicios de valor
- Propone caminos de mejora

Criterios para evaluar el desarrollo

Se ha señalado que existen diversas propuestas para evaluar los efectos de los programas de capacitación, dichos momentos serán explicados aquí, sin embargo, antes de abordar cada uno de ellos, es necesario señalar algunas condiciones necesarias para que la evaluación resulte efectiva. Se debe considerar el tipo de organización de que se trate así como los objetivos de la misma y de los puestos que la constituyen, es necesario por ello, que los instrumentos de evaluación se diseñen en función de estos aspectos ya que la eficacia de los mismos dependerá de su vinculación



con las metas organizacionales. Las personas encargadas de la evaluación deben estar capacitadas para ello, buscando siempre el beneficio organizacional y dejando de lado la subjetividad y los intereses personales. Para Castillo (2012) antes de implementar el proceso, se debe tener claridad sobre las respuestas a las siguientes preguntas, mismas que facilitarán la labor y las acciones a seguir por parte de los responsables del proceso:

- ¿Por qué evaluar?
- ¿Cuándo evaluar?
- ¿En qué niveles evaluar?
- ¿Cómo evaluar?
- ¿A quién informar sobre la evaluación?

Se habla mucho de evaluación, pero es muy recurrente que se confunda con la asignación de un número que indique la aprobación o reprobación de un estudiante, lo cual es erróneo, es un proceso mas complejo como lo hemos visto en el presente tema..

2.5 Retroalimentación

La retroalimentación es un proceso que ayuda a proporcionar información sobre las competencias de las personas, sobre lo que sabe, sobre lo que hace y sobre la manera en cómo actúa. La retroalimentación permite describir el pensar, sentir y actuar de la gente en su ambiente y por lo tanto nos permite conocer cómo es su desempeño y cómo puede mejorarlo en el futuro.

Ayuda a los individuos a alinear su propia imagen de la realidad, por lo que puede ser considerada como un espejo que devuelve a la persona la imagen de lo que está haciendo o de cómo se está comportando. Por esta razón, se puede decir que es una herramienta efectiva para aprender cómo los demás perciben las acciones,



conocimientos, palabras y trabajos de la persona en cuestión y permite que ésta le dé a conocer a los demás sus percepciones.

Entonces vale la pena buscar y dar retroalimentación regularmente de y a personas diferentes para conocer sus perspectivas (Ávila,2009).

Qué es retroalimentación	Qué no es retroalimentación
Es una descripción de hechos y de percepciones y sentimientos	Evaluación, reproche, crítica, consejo, interpretación
Es una manera de ayudar y ser corresponsable	Hablar por otros
Es un proceso natural que se da en diferentes contextos de la vida	Una manera de legalizar la agresión o el castigo
Es específica y concreta	Un proceso en el que solo se toma en cuenta una de las partes
Es un proceso de diálogo continuo que se dirige a comportamientos que se pueden cambiar	General o abstracta
Se dirige la persona utilizando su nombre	Dirigida a aspectos fuera de control de la persona
Oportuna	Inoportuna y desproporcionada
Congruente (sentir, pensar, decir)	Un proceso impuesto sin opción a acuerdos
Actúa como facilitador del crecimiento personal	Incongruente

Basado de Ávila, 2009

En el ámbito educativo, el término de retroalimentación, se refiere a la entrega de información al estudiante acerca de su desempeño con el propósito de mejorarlo en el



futuro. Para una persona involucrada en los procesos de enseñanza-aprendizaje, es muy útil conocer durante los mismos, si está logrando los objetivos planteados, así como los aspectos que debería mejorar para alcanzarlos con mayor facilidad. En este sentido, la retroalimentación le permite al estudiante perfeccionarse y corregirse durante el proceso de aprendizaje.

El proceso de retroalimentación se convierte, desde este punto de vista, en una parte fundamental de la relación docente-alumno, para lo cual es necesario crear una atmósfera que facilite la comunicación entre ambos. Los docentes que practican regular y conscientemente la retroalimentación, han señalado que en la mayoría de las ocasiones los alumnos lo aprecian y agradecen, señalando con frecuencia que desearían recibirlo con mayor más regularidad. (Avila, 2009)

¿Qué tipos de retroalimentación hay?

Se encuentran básicamente dos tipos de retroalimentación: la formal e informal.

a. Formal, se incorpora como parte de la evaluación formativa, ocurre de manera estructurada y con un plan establecido. Apunta a las observaciones que realiza el docente durante un periodo de tiempo.

b. Informal, generalmente es más breve y forma parte integral de las actividades prácticas clínicas que enfrenta el estudiante. Se administra de acuerdo a las necesidades de profesores y alumnos, en especial cuando el estudiante está demostrando alguna habilidad procedimental o cognitiva.

Al inicio de un curso es esencial especificar y acordar con los estudiantes que durante el proceso de aprender, se contará con la retroalimentación como parte enriquecedora de su formación médica. La mejor retroalimentación se da y se recibe cuando es realizada en un ambiente de confianza, y se enfoca a situaciones y acciones concretas. De esta



manera, se evitan actitudes confrontativas o defensivas y se construye un marco común, en el cual la realimentación es valorada y solicitada. (Vives y Varela, 2013)

2.6 Figura del instructor

Con relación al instructor, la Secretaría del Trabajo y Previsión Social lo definió como la “persona física que tiene los conocimientos técnicos y pedagógicos suficientes para preparar y formar a una o más personas en el desempeño de tareas relativas a un puesto de trabajo. Es el agente y actor principal en el proceso de capacitación y adiestramiento al interior de las empresas.” (Glosario de términos empleados en la capacitación y adiestramiento, 1981, p. 65)

La STyPS define al instructor como la persona que tiene los conocimientos técnicos y pedagógicos, así como el agente y actor principal en el proceso de la capacitación. Es la persona que debe dominar los conocimientos técnicos de su especialidad, adquirida por formación académica o por experiencia en el trabajo, y conocimientos pedagógicos que le permitirán planear, desarrollar y evaluar el proceso enseñanza aprendizaje.

Tornel y Asociados (s/f) señalan las características que debe tener quien quiera desempeñarse como instructor:

- a) Ser auténtico: debe expresar sus pensamientos y emociones con espontaneidad y desinterés.
- b) Debe tener un dominio adecuado de todos los temas a tratar, así como de las diferentes técnicas de grupos utilizadas en el proceso de enseñanza.
- c) Ser empático: debe saber “ponerse en los zapatos de los demás” con el objeto de crear un clima de aceptación y crecimiento.
- d) Saber escuchar: debe saber escuchar a cada uno de los participantes y no tratar de imponer sus ideas o puntos de vista; anotar ideas importantes que debe investigar.



- e) Ser capaz de promover el saber y enseñar a aprender.
- f) Saber estimular al grupo: preocuparse por el proceso grupal, trabajar con él, orientar y tranquilizar, si es necesario.
- g) Ser claro y explícito en las exposiciones.
- h) Ser abierto y estar dispuesto al cambio; no todo lo sabe, los participantes

Como hemos podido observar a lo largo del presente capítulo, ser instructor requiere de un conocimiento amplio en distintos temas ¿pero es suficiente ese conocimiento? La empatía puede ser de gran ayuda y no es algo que se aprenda en el aula ¿cómo luchamos en contra de la resistencia de los estudiantes ante un nuevo cambio de paradigma? En el siguiente capítulo narro mi experiencia como instructor en formación docente y expongo las dificultades a las que me enfrenté.

Capítulo 3 Mi práctica profesional

3.1 Planeación

La manera en que logré integrarme al diplomado en formación docente fue mediante un curso de formación de instructores, el cual tuve que acreditar para lograr ser instructor del diplomado, cada módulo tiene que ser acreditado para poderlo impartir. Tuve la fortuna de acreditar los tres, además del curso de formación de evaluadores para CERTIDEMS, así que de esta manera cumplí con los requisitos para poder ingresar a este trabajo.

Mi participación fue un tanto precipitada, debido a que un día antes de que iniciara el diplomado se abrieron más grupos de los que estaban contemplados y por ello se necesitaban más instructores así que, efectivamente, me integré un día antes de iniciar



el diplomado. Podría pensarse que es una falta de planeación, pero administrativamente de un momento a otro, se dio luz verde para abrir más grupos y es por esto la importancia de cumplir con un perfil que pueda planear de manera rápida una sesión, estructurarla y tener confianza en que tendrá un buen manejo de grupo.

En mi caso, la manera en que planeé las sesiones a lo largo de las generaciones que impartí, constaron en trabajar en clase las actividades que eran parte de la evaluación del diplomado, las lecturas que se solicitaban (indicadas en el diplomado) eran pensadas como trabajo independiente que podían realizar a lo largo de toda la semana antes de la sesión para que tuvieran el sustento teórico y así pudieron realizar las actividades.

En un principio las lecturas serían comentadas a manera de plenaria en la sesión y se trabajaría con ellas, se hacía un pequeño resumen de los puntos más importantes, esta estrategia cambió debido a que muchos de los profesores no leían y esperaban hasta la sesión para saber de qué se trataba la lectura, es más, muchos de ellos se esperaban hasta el trabajo en equipo para que otros profesores les informaran de qué trataba la lectura, es por ello que esto cambió, al no comentar las lecturas se veían un tanto obligados a leerlas, incluso cuando realizaban las actividades, sacaban sus copias y comenzaban a leer, es obvio que se iban a retrasar en sus entregas, pero al menos se cumplía con el objetivo de que tuvieran esas referencias para poder realizar la actividad.

Los docentes que cumplían con estos requisitos de lectura (evidenciando esto en sus participaciones) podían trabajar de manera adecuada en la sesión, enviar su actividad a la plataforma y solamente tener las lecturas pendientes para la semana, no tenía que volver a trabajar en las actividades si su calificación era satisfactoria o aunque muchos de ellos la acreditaban su retroalimentación iba encaminada para que obtuviera la máxima calificación, si alguien tenía como calificación un “muy bien”, su retroalimentación iba dirigida para que tuvieran el “excelente”; si no querían hacer las modificaciones estaban en su derecho pero afortunadamente muchos de ellos buscaban la máxima calificación y en la mayoría de los casos era mínimo lo que tenían que



cambiar, a diferencia de los que no habían leído y tenían que hacer en casa sus actividades.

Durante la sesión, monitoreaba a los participantes, me sentaba con ellos y dialogaba, me externaban sus dudas y preguntas, de esta manera yo identificaba quién había leído y quién no lo había hecho, quiénes tenían dudas de la lectura y quiénes no tenían idea de lo que había que hacer. A sus preguntas no les daba la respuesta, los encaminaba a que la obtuvieran, reflexionando y analizando, no dándoles la información sin que se esforzaran.

Al trabajar de manera personalizada con los profesores recababa información de las dudas que tuvieran, algunas de ellas eran generales y en ese momento detenía la actividad y explicaba a todo el grupo, no se trataba de simplemente dejarle su actividad y un servidor estar sentado contemplando el teléfono y esperando la hora de salir, no, toda la sesión estaba con los profesores, escuchando sus inquietudes y en ocasiones apoyándolos en cuestiones de tecnología tema que posteriormente abordare.

La planeación se realizaba contemplando el tiempo destinado para cada actividad, se contemplaba un tiempo para la aclaración de preguntas, un pequeño receso y al final de la sesión, se destinaban unos minutos para que los profesores subieran sus actividades a la plataforma.

3.2 Limitaciones

A lo largo de las seis generaciones (cada una con duración de seis meses) a las que impartí el diplomado, me di cuenta que existían muchos obstáculos que no permitían una fluidez en el diplomado y muchas veces tenía que apoyar a los docentes en actividades, que se dieron por hecho que se sabían al momento de planear el diplomado y que no se consideró para dedicarle una sección completa a algunos de estos temas, a continuación, menciona algunos.

3.2.1 Manejo de tecnología



El uso y manejo de tecnología fue un problema que presentaron los profesores y detectó un servidor, debido a que en la primer sesión, algunos de los participantes no aparecían en listas, ya que no habían confirmado un correo electrónico y no lo habían hecho no por falta de tiempo o por pereza, algunos de ellos no lo hicieron porque no sabían ingresar a su correo electrónico, varios me confesaron que su nieto o su hijo les abrió la cuenta, pero ellos no sabían ingresar, tampoco estaban dados de alta en plataforma porque no habían confirmado su alta en el grupo, no podían ingresar a su correo electrónico y mucho menos sabían hacerlo en plataforma, peor aún, no sabían adjuntar un archivo y por lo tanto no subían sus actividades, al principio yo no comprendí esta situación, el primer grupo que tuve me ayudó para saber que esto no lo podía dar por hecho y era mi deber enseñarles desde cero, a muchos de ellos les daba pena alzar la mano y decir que no sabían ingresar a un correo electrónico, esto también lo entendí y comprendí que no era fácil para ellos demostrar una carencia, es por ello que la primera clase tomaba algún equipo de cómputo y les pedían a los que no supieran ingresar a su correo, a la plataforma, adjuntar actividades o usar el programa Word, que se acercaran para mostrarles cómo se hacía, muchos de ellos lo hacían con pena, otros se asomaban de manera discreta y otros abiertamente llevaban su cuaderno para tomar apuntes y decían que ellos no tenían idea del uso de la tecnología. Los que sí sabían, aprovechaban para adelantar en ese tiempo de la sesión una revisión a la reforma.

Poco a poco los profesores adquirían una habilidad para el manejo de plataforma o del programa Word, por lo tanto las actividades que consistían en la elaboración de mapas conceptuales, mapas mentales, diagramas, esquemas, tenían que ser evaluados de manera distinta, yo siempre consideré que una persona de 60 años se está esforzando el doble por hacer un mapa conceptual, se notaba el esfuerzo y el empeño que le imprimía, además consideraba el tiempo de frustración que se debió de haber llevado porque está claro que a la primera no lo lograba, estas dificultades o las tomaba en cuenta porque se tenía el caso contrario, una persona de 25 años con mayor



conocimiento tecnológico y presentaba su actividad con un contenido que no cubría lo mínimo requerido, que durante la sesión no participó se notaba que no había leído y que para colmo de tenía una actitud soberbia y arrogante, este trabajo no podía ser calificado de la misma manera, ambos participantes se encontraban en la misma situación pero uno de ellos con mas desventajas. Siempre me pareció que el diplomado debió de considerar conocimientos previos y habilidades para evitar frustración en los profesores mayores, se pensaba que estaban en su obligación actualizarse pero como instructor no podía dejarlos a la deriva y era mi obligación tratar de ponerlos a la par de sus compañeros, yo no podía adoptar el papel de un docente de preparatoria que le dice al alumno “no te voy explicar porque eso deberías de saberlo es de secundaria”, yo no podía ser así porque además yo era un ejemplo para ellos y esto se los dije en su momento, aun cuando no es parte del contenido yo les voy a mostrar como ingresar a plataforma y resolver las dudas tecnológicas que tengan espero que ustedes hagan lo mismo con sus alumnos cuando tengan dudas de temas que se supone deberían de saber.

3.2.2 Cambio de paradigma

El diplomado era muy ambicioso en sus objetivos y contenidos, pero debido a las limitantes que se presentaban, me parece que de aceptarse y adoptarse un cambio de paradigma, pasar de la educación centrada en la enseñanza a la centrada en el aprendizaje podría haber sido un éxito, pero ¿por qué hablamos de un cambio de paradigma?

En cuestión educativa, debemos estudiar en qué consiste el cambio, hacer una análisis de su implicaciones, debido a la necesidad de “adaptarse a las características (nuevos conocimientos, patrones culturales, avances tecnológicos, valores dominantes, etc.) que rigen en este nuevo orden social ya que implica un proceso de constante actualización para lo cual se exige a cada sujeto una capacitación personal crítica que



favorezca la interpretación de la información circulante y la generación del conocimiento propio que le permita aprender de forma continua. Cada vez parece más necesario que los sujetos tengan la formación adecuada que les permita no sólo beneficiarse de las oportunidades educativas que le ofrece la nueva sociedad del conocimiento" sino también adaptarse a ella de la forma más creativa y gratificante" (De Miguel, 2005).

Los profesores estaban seriamente convencidos de haber sido capacitados constantemente, por tal motivo no necesitaban del PROFRDEMS, pero todavía estaban más atrapados con la idea de que antes se enseñaba mejor y por eso se debería de seguir enseñando de la misma manera, si bien la primera parte de esa aseveración resulta atractiva, la segunda parte puede venirse abajo cuando se analiza el tipo de alumno que se tiene hoy en día, que no va a la papelería por una monografía, que está expuesto a una enorme cantidad de distractores, vicios y abandono.

Este nuevo paradigma que en un principio se negaban a aceptar, conforme pasaban las semanas del diplomado muchos de los docentes le dieron en beneficio de la duda y algunos hasta lo aceptaron, aunque el verdadero cambio es cuando se plasma en el aula.

3.2.3 Resistencia

Es muy fácil hablar de la resistencia al cambio, pero muy difícil luchar contra ella, en el caso de los profesores la mayoría de ellos pasaba de los 40 años algunos estaban a dos o tres de la jubilación y algunos de ellos me decían estoy a punto de jubilarme ¿usted cree que voy a cambiar mi manera de enseñarle a los alumnos? Mi respuesta fue que, se puede mejorar a menos de que usted crea maestro, que su clase es perfecta y también usted lo es, entonces no, no cambie y déjeme felicitarlo ya que como usted hay pocos profesores.



En el módulo uno se aborda una actividad del cambio de paradigma y era usada para detonar la discusión de cómo ellos se habían formado como docentes y cómo habían llegado la docencia; la mayoría comentaba que fue su ingreso de manera circunstancial y casi todos coincidían que replicaban lo que ellos consideraban una buena manera de enseñar, con la que ellos habían sido formados, por ejemplo, tomaban a un docente con quien habían sentido empatía, con quien habían aprendido y replicaban esa manera de enseñar, entonces no tenían una formación como docente y esto lo habían replicado por años, es obvio que cuando se le solicita que su clase la impartan de manera estructurada, que sea planeada, que comiencen a integrar aspectos tecnológicos, que se acerquen a las preferencias que tienen los nuevos jóvenes, los profesores chocan con esto, podríamos hablar de que están en su zona de confort y sienten pereza al tener que cambiar la clase que por 30 años han dado de la misma manera, hasta con los mismos chistes. Podemos hablar que no hay una exigencia institucional que obligue a demostrar que esos cursos intersemestrales a los que se les obliga a ir y que ellos presumen como parte de su actualización se vean reflejado en sus planeaciones y en sus clases. En algunos casos su acreditación en esos curso es solamente por asistencia, entonces pueden ir a mil cursos pero esto no bastará.

3.2.4 Propuesta

Gracias a la experiencia que tuve como instructor docente puedo mencionar que uno de los factores que ayudan a que los docentes sientan confianza y puedan poco a poco ir dejando atrás la resistencia es tener una buena actitud, puede leerse como algo básico, cursi y simple, pero es muy complicado llegar a laborar a las 8 de la mañana después de cruzar la ciudad con tráfico, es difícil llegar y recibir a los estudiantes, docentes, compañeros con una sonrisa, no es algo nuevo, pero es algo que muchas personas han perdido u olvidado y al momento de escribir esto, estamos saliendo del encierro derivado de una pandemia ¿cómo estará nuestra actitud?

Pero ¿que entendemos por actitud? Desmenuzando un poco la actitud podríamos decir que es una reacción derivada de ciertas ideas o hasta cierto punto prejuicios, como



instructor no debo dar por hecho que los docentes tienen se encuentran actualizados o se encuentran completamente con carencias en formación, porque al no encontrarnos con lo que creemos, podría ocasionar malestar en nosotros y esto no ayuda en un proceso de enseñanza.

Una vez aclarado que no es buena idea creer, debemos de reflexionar como nos encontramos en la parte afectiva o emocional y con esto me refiero a los dos polos, no se trata de estar feliz y acreditar a todos o que ninguno acredite porque tengo problemas y necesito desquitarme con alguien. Los instructores y docentes somos un ejemplo pero también somos seres humanos con conflictos, pero que no deben interponerse en nuestro espacio laboral.

Al estar frente a un grupo de docentes me pregunté cómo ganarme su confianza y respeto, puedo decir que la actitud que tuve frente a ellos me ayudó bastante, dejar de lado lo que creía y centrarme en lo que existía en el grupo, docentes que requerían de mi apoyo y al hacerlo con una buena actitud, ellos se abrían mas para seguir solicitándolo, espero haber dejado este ejemplo en ellos para que lo repliquen en sus aulas.

Conclusiones

Como se observó en el presente trabajo, los conocimientos que debe de poseer un pedagogo son muy amplios, debido al vasto campo laboral que tiene frente a él. Se presentaron algunos conceptos que para un servidor fueron necesarios aprender para un buen desenvolvimiento frente a un grupo de docentes, que en muchos casos me podían doblar la edad, pero la experiencia más valiosa que comparto es la de los obstáculos a los que me enfrenté, porque los conceptos se encuentran en los libros, los obstáculos se encuentran en la experiencia y es el mejor medio para aprender, claro está que podemos apoyarnos de literatura para saber a qué nos podemos enfrentar



como instructores y espero poder aportar en ello, el cómo solucionarlo dependerá del grado de conocimiento aunque, yo también incluiría la parte actitudinal, siendo la paciencia el motor que nos permitirá lograr un aprendizaje en nosotros mismos y en los demás.

El trabajo con docentes es muy enriquecedor porque se pueden observar una infinidad de problemáticas que se presentan tanto en las instituciones donde laboran, así como algunas de carácter personal que impactan sin duda alguna la profesión y con ello el aprendizaje de los alumnos y digo que esto enriquece porque al conocerse se pueden ir generando estrategias para darle solución a estas problemáticas, algunas desde mi punto de vista intentan ser cubiertas por el PROFORDEMS, pero que también las tendrá que analizar cada institución y solucionarlas. El conocer estas problemáticas a mí como instructor me permitió estar consciente de la situación educativa en la que está nuestro país y hasta cierto punto sensibilizarme e intentar ser parte de un cambio, desde mi trinchera hacer mi trabajo lo mejor posible, vuelvo a repetir, predicando con el ejemplo y con la actitud adecuada, me parece que tuve un buen desempeño además me llevé mucha experiencia y un deseo de contribuir a la mejora de la educación en el país.



Referencias bibliográficas

- Acuerdo número 442 por el que se establece el Sistema Nacional de Bachillerato en un marco diversidad. Diario Oficial de la Federación (2008, 26 de septiembre). México: SEP.
- ACUERDO número 656 por el que se reforma y adiciona el Acuerdo número 444 por el que se establecen las competencias que constituyen el marco curricular común del Sistema Nacional de Bachillerato, y se adiciona el diverso número 486 por el que se establecen las competencias disciplinares extendidas del bachillerato general. Diario Oficial de la Federación (2012, 20 de noviembre). México: SEP
- ACUERDO número 486 por el que se establecen las competencias disciplinares extendidas del Bachillerato General. Diario Oficial de la Federación (2009, 30 de abril). México: SEP.
- ACUERDO número 488 por el que se modifican los diversos números 442, 444 y 447 por los que se establecen: el Sistema Nacional de Bachillerato en un marco de diversidad; las competencias que constituyen el marco curricular común del Sistema Nacional de Bachillerato, así como las competencias docentes para quienes impartan educación media superior en la modalidad escolarizada, respectivamente. Diario Oficial de la Federación (2009, 23 de junio). México: SEP.
- Adams, F. (1977). *Algunos Enfoques sobre Andragogía*. UNESR. Caracas.
- Ávila, P. (2019) *La importancia de la retroalimentación en los procesos de evaluación*. Universidad del Valle de México, Campus Querétaro, México.
- Briceño, M. (1993). *La Investigación Acción y el Androgogo*. PLANIUC. Año 12. N° 20.
- Boud, D. y Molloy, E. (coords.) (2015) *El feedback en educación superior y profesional: comprenderlo y hacerlo bien*. Traducción, Sara Alcina Zayas. Madrid: Narcea.
- Consejo Nacional de Población. (2006) *Proyecciones de población CONAPO. Base 2006 para datos 2000-2020, y base 2002 para datos 1980 y 1990*, Mexico.
- De Miguel, M. (2005). *Cambio de paradigma metodológico en la educación superior. Exigencias que conlleva*. Cuadernos de integración europea 2, 16-27.



- Del Carmen Castillo, R. (2012) *Desarrollo del capital humano en las organizaciones*. Red tercer milenio. Estado de México.
- Fernández-Ríos, M. (1999) *Dirección de recursos humanos: organización y dirección*. Ediciones Díaz de Santos.
- Flores, J. (2012) *Formación de instructores: planeación y evaluación en capacitación*. Instituto Mexicano de Tecnología del Agua. Jiutepec, Mor.
- Guía para llevar a cabo el Proceso de certificación de Competencias Docentes para la Educación Media Superior (CERTIDEMS). Séptima convocatoria (2016). SEP-ANUIES.
- Knowles, M. (2001). *Andragogía: el aprendizaje de los adultos*. México, D.F. : Oxford University Press.
- Lombardi, G. (1994). *La reconversión docente: modalidades posibles para el perfeccionamiento y la actualización*. República Argentina: Ministerio de Cultura y Educación.
- Lombardi, G. (1997). *La capacitación docente y sus desafíos*. República Argentina: Ministerio de Cultura y Educación
- Lombardi, G. (1998) *Cómo organizar la Capacitación Educativa*. Revista Novedades Educativas, Buenos Aires,
- Lombardi, G. (1998) *Documento preliminar, versión corregida de "La reconversión docente: modalidades posibles para el perfeccionamiento y la actualización"*, Buenos aires.
- Ludojosky, R. (1986) *Andragogía: Educación de adultos*. Buenos Aires: Guadalupe.
- Marcelo, Carlos. (2009). *Desarrollo profesional docente: ¿cómo se aprende a enseñar?* Madrid: Narcea.
- Materiales para la Reforma Integral de la Educación Media Superior Módulo I "La Reforma Integral de la Educación Media Superior" Versión 2013. México: SEP-ANUIES (s.f.).
- Materiales para la Reforma Integral de la Educación Media Superior Módulo II "Desarrollo de competencias del docente en Educación Media Superior" Versión 2013. México: SEP-ANUIES (s.f.).



- Materiales para la Reforma Integral de la Educación Media Superior Módulo III “La planeación didáctica vinculada a competencias”. México: SEP-ANUIES (s.f.).
- Perrenoud, Ph. (2004). *Diez nuevas competencias para enseñar. Invitación al viaje*. Barcelona : Graó & Mexico
- Reza Trosino, Jesús Carlos. (1994). *El ABC del instructor y también del profesor, moderador y de cualquier facilitador de procesos educativos*. México: Panorama.
- Rodríguez Estrada, Mauro (1991). *Formación de instructores*. México: McGraw-Hill.
- Rodríguez Rojas, Pedro (2003). *La andragogía y el constructivismo en la sociedad del conocimiento*. Laurus.
- Sistema para el análisis de la estadística educativa (SisteSep). Versión 5.0, Dirección de Análisis DGPP, SEP.
- Tobón, Sergio (2005). *Formación basada en competencias*. Bogotá: Ecoe Ediciones.
- Tobon, S. Pimienta J. Garcia, J. (2010) *Secuencias didácticas: aprendizaje y evaluación de competencias*. Pearson Educación, México.
- Tornel y Asociados (s/f), *Curso de actualización de instructores*, México.
- Vives-Varela, T. Varela-Ruiz, M. (2013) *Realimentación efectiva*. Facultad de Medicina Universidad Nacional Autónoma de México. Publicado por Elsevier México