



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

DE LA FORMACIÓN DOCENTE, EN LA REFORMA INTEGRAL DE LA  
EDUCACIÓN BÁSICA, A LA EVALUACIÓN DOCENTE, EN LA ACTUAL  
REFORMA EDUCATIVA

TESIS  
QUE PARA OPTAR POR EL GRADO DE  
DOCTOR EN PEDAGOGÍA

PRESENTA:  
EDUARDO JIMÉNEZ GUTIÉRREZ

TUTORA

Clara Isabel Carpy Navarro  
Facultad de Filosofía y Letras

CO-TUTOR

Juan Antonio García Fraile  
Universidad Complutense de Madrid

COMITÉ TUTORAL

Martha Corenstein Zaslav

Facultad de Filosofía y Letras

Roberto Hermilo Pérez Benítez

Facultad de Filosofía y Letras

Roberto de Jesús Villamil Pérez

Facultad de Filosofía y Letras

Rosa Aurora Padilla Magaña

Consejo Académico del Área de las Humanidades y de las Artes

Ciudad Universitaria, Cd. Mx. agosto 2018



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.

## **Dedicatoria**

*A mi madre:*

Porque siempre has estado aquí, por ser mi confidente y mi apoyo incondicional, porque me hubiera gustado que estuvieras físicamente al final de este proceso, te extraño.

*A mi padre:*

Porque tus consejos, tus valores y tu ejemplo de perseverancia han servido para proponerme retos y lograrlos, gracias por estar.

*A mi esposa e hijas:*

Gracias Nelida, compañera de vida. Natalia y Sofía, porque son el motor que me impulsa y que sin ustedes esto no hubiera sido posible.

*A mis hermanos:*

Porque la cercanía y las reuniones frecuentes motivan a seguir siempre adelante. Gracias Miguel, por tu apoyo en la edición de este escrito.

## **Agradecimientos**

A la doctora Clara Carpy:

Por su lectura puntual, orientaciones y motivación que sirvieron para culminar este proceso, gracias por su tiempo y su escucha atenta.

Al doctor Juan Antonio García:

Por su apoyo profesional y personal en mi estancia académica en la Universidad Complutense de Madrid, gracias por su amistad.

A la maestra Martha Corenstein:

Porque su acompañamiento académico y su apoyo incondicional a lo largo de mi formación me han permitido crecer profesionalmente.

Al doctor Roberto Pérez:

Porque sus observaciones y orientaciones precisas sirvieron para mejorar la estructura de la investigación.

Al doctor Roberto Villamil:

Porque sus planteamientos claros y concretos desde el examen de candidatura le dieron un giro al contenido y estructura final de la investigación.

A la doctora Rosa Aurora Padilla:

Compañera de posgrado, por su lectura y orientaciones, que fortalecieron en particular, la parte metodológica.

A Mary, Tere, Isabel, Elsa, Karla y Claudia por su disposición, información y tiempo que me brindaron en el desarrollo de las entrevistas.

A la Universidad Nacional Autónoma de México, mi alma mater.

Al Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología.

# ÍNDICE

<b>INTRODUCCIÓN</b> .....	<b>7</b>
EL OBJETO DE ESTUDIO .....	9
OBJETIVO GENERAL.....	11
<i>Objetivos específicos</i> .....	11
METODOLOGÍA .....	11
<i>El uso de la entrevista como instrumento para la recolección de datos</i> .....	13
<b>CAPÍTULO 1</b> .....	<b>17</b>
<b>LA FORMACIÓN DOCENTE</b> .....	<b>17</b>
1.1 ESTADO DEL ARTE EN LA FORMACIÓN DOCENTE .....	18
1.2 CONCEPTOS VINCULADOS A LA FORMACIÓN DOCENTE .....	24
1.2.1 <i>Formación inicial</i> .....	25
1.2.2 <i>Formación permanente</i> .....	26
1.2.3 <i>Formación continua</i> .....	27
1.2.4 <i>Capacitación</i> .....	27
1.2.5 <i>Actualización</i> .....	28
1.2.6 <i>Profesionalización</i> .....	29
1.3 EVALUACIÓN AL PROCESO DE FORMACIÓN .....	30
1.4 LOS RUMBOS DE LA FORMACIÓN DE LOS DOCENTES A NIVEL NACIONAL .....	32
1.5 LAS PROPUESTAS DE FORMACIÓN EN LOS CENTROS DE MAESTROS .....	40
1.5.1 <i>Diplomados para maestros de primaria</i> .....	40
1.5.2 <i>Cursos presenciales de formación continua en el D.F.</i> .....	41
1.5.3 <i>Cursos en línea de Formación Continua en el D. F.</i> .....	42
1.5.4 <i>Cursos de Nivelación Académica</i> .....	42
1.5.5 <i>Cursos Estatales de Actualización (CEA)</i> .....	42
1.6 LAS PROPUESTAS DE ACTUALIZACIÓN PARA EL CICLO ESCOLAR 2013-2014 EN EL DISTRITO FEDERAL .....	43
1.6.1 <i>Opciones de Formación Continua</i> .....	44
1.6.2 <i>Formación continua a Supervisores o Inspectores Generales</i> .....	46
1.6.3 <i>Oferta complementaria</i> .....	47
<b>CAPÍTULO 2</b> .....	<b>50</b>
<b>LA REFORMA INTEGRAL DE LA EDUCACIÓN BÁSICA (RIEB)</b> .....	<b>50</b>
2.1 QUÉ ES LA RIEB .....	51
2.2 ANTECEDENTES Y MARCO NORMATIVO.....	52
2.2.1 <i>Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica</i> .....	53
2.2.2 <i>Plan Nacional de Desarrollo y el Programa Sectorial 2007-2012</i> .....	54
2.2.3 <i>Alianza por la Calidad de la Educación</i> .....	54
2.3 LA IMPLEMENTACIÓN DE LA RIEB.....	55
2.3.1 <i>La Articulación de la Educación Básica</i> .....	56
2.3.2 <i>Organización Curricular de la RIEB</i> .....	58
2.3.3 <i>El Enfoque por competencias</i> .....	59
2.3.3.1 <i>Las competencias docentes</i> .....	60
2.3.4 <i>Perfil de egreso de la Educación Básica</i> .....	61

2.3.5 Competencias para la Vida .....	63
2.4 EL PAPEL DE LOS DOCENTES EN LA RIEB .....	65
2.5 LOS ASESORES ENCARGADOS DE LA OFERTA DE FORMACIÓN EN LA RIEB .....	66
2.5.1 La formación de las asesoras como un elemento que influye en la puesta en práctica de las propuestas de formación.....	67
2.5.2 Trayectorias profesionales y académicas de las asesoras, motivaciones para seguirse preparando .....	68
2.5.3 Su ingreso al centro de maestros y su nueva función un reto profesional.....	74
2.5.4 Su función como formadoras de formadores.....	77
2.5.5 Su visión sobre las propuestas de formación que coordinan .....	80
2.5.6 El Curso: Diseño y Aplicación de Situaciones Didácticas en Preescolar, desde la visión de la formadora.....	81
2.5.7 Diplomado sobre reforma primaria 2° y 5°, desde las palabras de las formadoras que lo coordinaron .....	84
<b>CAPÍTULO 3 .....</b>	<b>88</b>
<b>LA REFORMA EDUCATIVA.....</b>	<b>88</b>
3.1 ANTECEDENTES DE LA REFORMA EDUCATIVA ACTUAL .....	89
3.2 LA FORMACIÓN CONTINUA DE DOCENTES PARA EL CICLO ESCOLAR 2013-2014 .....	93
3.3 EL SERVICIO PROFESIONAL DOCENTE (SPD) .....	94
3.4 EL INSTITUTO NACIONAL PARA LA EVALUACIÓN EDUCATIVA (INEE).....	98
3.4.1 El INEE y el Modelo de Evaluación de Desempeño.....	100
3.4.2 Modelo de evaluación del desempeño docente 2015.....	102
3.4.3 Modelo de evaluación del desempeño docente para el 2017.....	105
3.5 PROGRAMA DE PROMOCIÓN EN LA FUNCIÓN POR INCENTIVOS .....	113
3.5.3 La Formación Continua, Actualización y Desarrollo Profesional en el Programa de promoción en la función por incentivos.....	116
3.5.4 La Evaluación del Desempeño, resultados e implicaciones en el SPD.....	118
3.6 LOS DOCENTES PARTICIPANTES EN LOS PROCESOS DE EVALUACIÓN .....	121
3.6.1 Sobre los procesos que se siguen para la evaluación.....	122
3.6.2 Beneficios del Servicio Profesional Docente.....	127
3.6.3 Modificaciones al proceso .....	128
3.6.4 Dificultad en el examen.....	130
3.6.5 Beneficios obtenidos al participar en la evaluación.....	133
3.6.6 El proceso de evaluación y su vinculación con la formación propia.....	134
3.6.7 La formación desprendida a los resultados obtenidos en el examen.....	136
3.6.8 El proceso que se sigue para la certificación de evaluadores .....	136
3.73 Críticas a la Reforma Educativa .....	138
3.8 EL NUEVO MODELO EDUCATIVO .....	140
3.8.1 Planteamiento curricular .....	143
3.8.2 La escuela al Centro.....	146
3.8.3 Sistema Básico de Mejora.....	147
3.8.4 Rasgos básicos que se deben asegurar en las escuelas .....	149
3.8.5 Las ofertas de formación desde los Centros de Maestros en el año 2016 .....	152
3.8.6 La formación docente en el nuevo modelo educativo.....	155
3.8.7 Inclusión y equidad .....	164

3.8.8 Gobernanza del sistema educativo.....	165
<b>CONCLUSIONES .....</b>	<b>167</b>
REFERENCIAS.....	171
REFERENCIAS ELECTRÓNICAS .....	176
<b>ANEXOS.....</b>	<b>178</b>
ANEXO 1. GUIONES DE ENTREVISTA. ....	179
ANEXO 2. REGISTRO DE ENTREVISTA.....	180
ANEXO 3. MAPA CURRICULAR DE LA EDUCACIÓN BÁSICA 2011.....	189
ANEXO 4. MODELO EDUCATIVO, COMPONENTES CURRICULARES DE LA EDUCACIÓN OBLIGATORIA. ....	190

## INDICE DE FIGURAS

<i>Figura 1. Estructura de la investigación. ....</i>	<i>9</i>
<i>Figura 2. Situación didáctica. ....</i>	<i>38</i>
<i>Figura 3. Ofertas Complementarias. ....</i>	<i>47</i>
<i>Figura 4. Articulación de la educación básica en la RIEB.....</i>	<i>57</i>
<i>Figura 5. Campos formativos de la educación básica en la RIEB.....</i>	<i>58</i>
<i>Figura 6. Lo que lleva a las asesoras a seguirse formando.....</i>	<i>74</i>
<i>Figura 7. Organigrama del personal que conforma el centro de maestros.....</i>	<i>75</i>
<i>Figura 8. Características del curso: Diseño y aplicación de situaciones didácticas en preescolar. ....</i>	<i>83</i>
<i>Figura 9. Diplomados sobre la RIEB 2° y 5°.....</i>	<i>86</i>
<i>Figura 10. Procesos y mecanismos del Servicio Profesional Docente (SPD) .....</i>	<i>96</i>

# INTRODUCCIÓN

La formación docente en los últimos años ha adquirido especial relevancia y como pedagogo, es necesario que escriba sobre estos procesos en donde he estado inmerso.

El haber estado involucrado en procesos de formación me ha permitido desarrollarme profesionalmente dentro del campo de la educación e interesarme por los procesos de actualización, profesionalización y formación que siguen los maestros de educación básica en la Ciudad de México, lo que me lleva a organizar mi investigación de la siguiente manera:

Se incluye un primer apartado en el cual se da un panorama sobre el objeto de estudio, que considera la estructura de la investigación, el proceso metodológico, el foco de investigación, los objetivos y el uso de entrevistas como complemento a la información teórica y documental revisada.

Además, contiene tres capítulos, en el primero de ellos, se recupera el estado del arte en la formación docente, así como conceptos referidos a la formación inicial, la formación permanente, la formación continua, la capacitación, la actualización y la profesionalización; se aborda también, la evaluación al proceso de formación y los rumbos de la formación docente.

En el capítulo dos, se incluye, la definición de la Reforma Integral de la Educación Básica (RIEB), sus antecedentes y marco normativo, el Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica, el Plan Nacional de Desarrollo y el Programa Sectorial 2007-2012, la Alianza por la Calidad de la Educación entre el gobierno federal y el sindicato, la implementación de la RIEB, la articulación de la educación básica, la organización curricular de la RIEB, el enfoque por competencias, el perfil de egreso de la educación básica, las competencias para la



vida, el papel de los docentes y la situación actual de la RIEB y un último rubro en donde se recupera información de entrevistas a tres asesoras encargadas del desarrollo de ofertas formativas, lo cual, brinda un panorama de lo que pasaba con la formación docente en ese momento.

En el tercer capítulo se abordan los antecedentes de la actual Reforma Educativa, lo que se planteó sobre formación docente durante el ciclo escolar 2013-2014 en la Ciudad de México, el Servicio Profesional Docente, el Instituto Nacional para la Evaluación Educativa y su modelo de evaluación de desempeño docente, el programa de promoción en la función por incentivos, se incluyen también, testimonios de los docentes participantes en los procesos de evaluación vinculados a la formación docente y no podíamos dejar de lado los planteamientos e implicaciones del nuevo modelo educativo 2017.

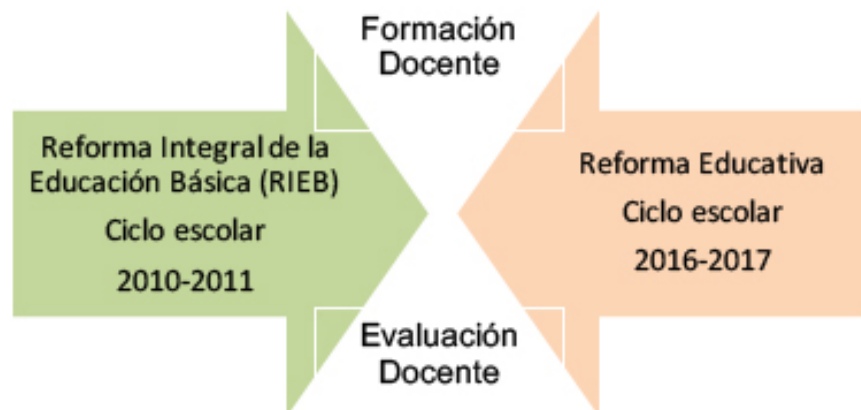
El escrito culmina con un apartado de conclusiones, el cual contiene reflexiones en torno a la formación de docentes de educación básica, tanto en la RIEB como en la actual Reforma Educativa.

## EL OBJETO DE ESTUDIO

Considero que las prácticas educativas vinculadas con la actualización y la formación de docentes se modifican cada ciclo escolar de manera visible, por lo que este escrito permite, por un lado, conocer qué pasó con la formación docente a partir de la implementación de la Reforma Integral de la Educación Básica (RIEB), recuperando información al respecto a partir de una revisión documental e incluyendo el sentir de tres asesoras que se encargaron de actualizar a los maestros en el ciclo escolar 2010-2011.

También es importante revisar qué sucede con la formación de docentes a partir de la promulgación en 2013 de la actual Reforma Educativa, ya que mi hipótesis es que ésta se ha visto desdibujada y ha venido a ser sustituida por la evaluación de docentes que se realiza a través del Servicio Profesional Docente y aunque en el discurso oficial esta evaluación se vincula a procesos formativos, es un hecho que éstos son inexistentes. En este sentido, se realiza una revisión documental de lo que acontece con la Reforma Educativa, complementada con las voces de tres docentes que participaron en procesos de evaluación para la incorporación, promoción y certificación en educación básica.

**Figura 1. Estructura de la investigación.**



Fuente: Elaboración propia

Como podemos observar en la figura anterior, la investigación rescata dos momentos históricos: el primero, se desarrolla a partir del ciclo escolar 2010-2011, con una revisión teórica y documental, que se complementa con tres entrevistas a asesoras encargadas de la formación de docentes, en un contexto particular, la implementación de la Reforma Integral de la Educación Básica. El segundo momento se desarrolla durante el ciclo escolar 2016-2017, con la misma lógica; una revisión teórica y documental complementada con 3 entrevistas a docentes participantes en procesos de evaluación (para el ingreso al servicio, para la promoción en la función -director y supervisor- y para la certificación como evaluador), procesos desprendidos del Servicio Profesional Docente y en plena implantación de la actual Reforma Educativa, momento también, en el que la Secretaría de Educación Pública promulga y difunde el Nuevo Modelo Educativo, colocando en el centro de la investigación, la formación y actualización docente en educación básica.

Esta investigación de tipo cualitativo, se centró en la formación docente y como referíamos anteriormente, aborda dos momentos históricos completamente distintos, que llevan a los docentes a participar en procesos claramente diferenciados y de los cuales se da cuenta en el presente escrito.

Si bien es cierto, en un primer momento se había pensado abordar la actualización docente, desde la RIEB a la Reforma Educativa, el foco de investigación cambia al encontrar que la formación de docentes está colocada en el discurso político, sin que se concrete con los maestros, ya que la Reforma Educativa a través del Servicio Profesional Docente y del Instituto Nacional para la Evaluación Educativa (INEE) están dirigiendo todas sus acciones a la evaluación de docentes y la formación se ha vuelto invisible.

Por todo lo anterior se plantean los siguientes objetivos para la presente investigación:

## **OBJETIVO GENERAL**

Describir la formación docente y ponderar la influencia que tienen en ésta, los planteamientos de la Reforma Integral de la Educación Básica y la actual Reforma Educativa, todo ello a partir del análisis de información documental y teórica, complementando con entrevistas.

### **Objetivos específicos**

- Diferenciar y clarificar conceptos vinculados a la formación docente.
- Reconocer la formación continua de docentes de educación básica en la RIEB.
- Analizar si los planteamientos de la actual Reforma Educativa se centran en la evaluación y dejan de lado la formación docente.

## **METODOLOGÍA**

Las personas que investigan lo hacen para descubrir cosas sobre sí mismas. Es por medio de uno mismo que se conoce el mundo y los descubrimientos que hacemos revisten sobre nuestra persona. Tu propia historia personal marca en gran medida el interés y también la mirada que tienes de la realidad estudiada. El interés por investigar la formación de docentes se vincula estrechamente a mi trayectoria profesional.

¿Por qué es importante delimitar la parte metodológica? ¿Qué es lo que me lleva a elegir una metodología cualitativa para el desarrollo de este proyecto? La relevancia del estudio que desarrollé, es que existen investigaciones realizadas en educación básica en nuestro país centradas en escuelas y pocas son las que recuperan la voz de los docentes, incorporando lo que piensan y sienten sobre la formación que reciben.

En este sentido, el diseño de mi investigación la enmarco dentro de la perspectiva cualitativa, considero que el haber abordado el estudio de esta manera, a partir de la aplicación de entrevistas como instrumento principal para la recolección de datos me permitió comprender qué sucedía con la actualización docente en la Reforma Integral de la Educación Básica y qué sucede actualmente en la Reforma Educativa, no sólo con la revisión documental y teórica sino también a través del discurso de los actores al saber cómo piensan, cómo se sienten, cómo interpretan y así, analizar, reflexionar y complementar la información documental recabada.

Para la selección de los informantes se consideró lo siguiente:

En el caso de las 3 asesoras en la RIEB, se identificó a docentes que tuvieran experiencia en el aula, que estuvieran a cargo de una propuesta de formación vinculada a la RIEB al momento de la entrevista y sobre todo el tiempo y disposición para responder a las preguntas consideradas en la entrevista. En el caso de las 3 docentes de la actual reforma educativa, se identificaron a aquellos que participaron en procesos de evaluación (ingreso, promoción y certificación) y que estuvieran dispuestos a responder a la entrevista.

Cabe resaltar que a las entrevistadas se les mencionó que sus comentarios serían confidenciales y anónimos, por lo que no aparecen en la investigación sus nombres reales. El observar un código de ética desde el inicio, fue necesario, para llevar a buen término el estudio.

“Los códigos de ética insisten en la seguridad y protección de la identidad de las personas que participan en la investigación. La confidencialidad de la información obtenida es el principal procedimiento para garantizar la privacidad y la intimidad de las mismas. Por otra parte, ninguna persona debe sufrir daño ni sentirse incómoda como consecuencia del desarrollo de la investigación, desde su planteamiento inicial hasta la elaboración de informes y posibles publicaciones.” (Sandín, María Paz. 2003: 210).

Pero la ética no se limita sólo a la confidencialidad y privacidad de la información obtenida, Rockwell hace alusión al respecto y menciona lo siguiente:

“Sin embargo la reflexión ética desde esta perspectiva actual implica sobre todo situarnos para poder develar y delatar, no los conocimientos o los secretos de los de abajo, sino justamente los secretos de los de arriba que se pueden percibir desde abajo. Debemos hablar de “lo conocido pero no dicho” por los que están en el poder. En otras palabras, no hay que perder la capacidad de indagación moral. (Rockwell, Elsie. 2001:63).

### **El uso de la entrevista como instrumento para la recolección de datos**

Las entrevistas incorporadas al trabajo de la presente investigación cualitativa son un complemento de la parte teórica que de alguna manera demuestran qué es lo que pasaba y pasa con la formación continua de docentes de educación básica en las dos Reformas Educativas.

Para su uso, retomo los siguientes planteamientos:

- I. La entrevista cualitativa es una extensión de una conversación normal con la diferencia que uno escucha para entender el sentido de lo que el entrevistador dice.
- II. Los entrevistadores cualitativos están inmersos en la comprensión, en el conocimiento y en la percepción del entrevistado más que en categorizar a personas o eventos en función de teorías académicas.
- III. Tanto el contenido de la entrevista como el flujo y la selección de los temas cambia de acuerdo con lo que el entrevistado conoce y siente. (Lucca y Berríos. 2003: 320).

(...) la entrevista de investigación es por lo tanto una conversación entre dos personas, un entrevistador y un informante, dirigida y registrada por el entrevistador con el propósito de favorecer la producción de un discurso conversacional, continuo y con una cierta línea argumental, no fragmentada, segmentada, precodificado y cerrado por un cuestionario previo del entrevistado sobre un tema definido en el marco de la investigación. (Alonso, Luis Enrique. 2007: 228).

Lo anterior permite, a partir de una preparación y planeación previa de las entrevistas, recuperar la voz de nuestras informantes, que de cierta manera

sustenta el discurso sobre actualización docente que se está incluyendo en la investigación<sup>1</sup>.

Esta conversación que se tuvo con las docentes, buscó entender cómo se han vivido los planteamientos de la formación y evaluación docente desde su perspectiva y desmenuzar los significados de sus experiencias, además obtener un conocimiento cualitativo por medio de lo expresado en su lenguaje común y corriente sin buscar la cuantificación. Se encontraron descripciones ricas de los procesos que se siguen en la formación y evaluación docente y no descripciones generales. Como entrevistador siempre se mantuvo apertura a cualquier fenómeno inesperado o nuevo sin anteponer ideas o conceptos preconcebidos.

Si ubicamos a la actualización docente en aquellos espacios de trabajo académico que permiten a los profesores de educación básica recuperar sus saberes y prácticas, ponerse en contacto con los de otros y conocer o reconocer nuevos aspectos de la práctica docente; fue importante rescatar, a partir de las entrevistas de las asesoras, cómo se visualizan, viven y explican su propia función retomando las propuestas de actualización docente que desarrollaron en un centros de maestros. Además, si la evaluación docente tiene como propósito fundamental, reconocer e Identificar necesidades de formación de los docentes que permitan el desarrollo de acciones de formación, tutoría y actualización para la mejora de su práctica educativa, es necesario, conocer desde la experiencia de las docentes, cómo han vivido dichos procesos en los que han participado.

Las 6 entrevistas contenidas en la investigación se realizaron, apoyándose del uso de una grabadora; esto considerando el planteamiento de Rockwell:

“Para conservar mayor fidelidad a lo dicho, es necesario grabar o, por lo menos, tomar notas durante la observación o conversación, sin embargo esto no siempre es posible o deseable” (Rockwell, Elsie. 2009: 53).

---

<sup>1</sup> Ver anexo 1: Guiones de entrevista utilizados

<sup>2</sup> Ver anexo 2: Registro de entrevista.

El uso de la grabación puede complementar las notas, pero no sustituye el registro propio. Al volver a escuchar y observar las grabaciones, se pueden percibir nuevas facetas de lo que se presencié en el campo, que sin duda enriquecen el trabajo. Pero la transcripción del audio así como la descripción de los aspectos no verbales del video, también implican interpretación en varios niveles. Además, la transcripción no se sostiene sola, requiere de complementarse con las notas de campo que dan información sobre el contexto y sobre las interpretaciones que surgieron al momento de grabar.(Rockwell, Elsie. 2009: 62)

No quisiera llamar interpretación a lo que se incorpora de las entrevistas de nuestras informantes, pero si, al compartir lo que expresaron, permitió comprender a partir de su propias vivencias y experiencias lo que ha sucedido y sucede con la formación docente.

Para diseñar las entrevistas como instrumentos de recolección de datos no se perdieron de vista los objetivos de investigación, considerando el siguiente planteamiento:

El dominio de las técnicas e instrumentos se adquiere en la práctica, a partir del hacer y del diálogo permanente con investigadores experimentados. Es necesario aprender habilidades como observar, escuchar, callar, escribir y graficar con rapidez y agilidad, traducir lo escrito y gráfico, ampliar la notas, recordar con precisión y, a fin de cuentas, saber cómo realizar un registro amplio de lo observado y escuchado en el cual se documente de modo detallado el contexto, el escenario, los actores y el comportamiento (Bertely, María. 2000: 50).

Para identificar en la investigación, la voz de las informantes, se construyó una clave, la cual se estructura como el siguiente ejemplo: (RIEB 11-VI-11 EJJ-ENT1). En donde la primera parte corresponde al momento histórico (Reforma Integral de la Educación Básica (RIEB) o Reforma Educativa (RE), la segunda parte, a la fecha de la entrevista (11-VI-11), la tercera parte, a las iniciales del entrevistador (EJJ) y la cuarta parte, al número de entrevista (ENT1). Se



consideraron además, los criterios y características formales para el registro de entrevista sobre inscripciones ampliadas y definitivas propuestas por Bertely <sup>2</sup>

---

<sup>2</sup> Ver anexo 2: Registro de entrevista.

## Capítulo 1



## LA FORMACIÓN DOCENTE

## 1.1 ESTADO DEL ARTE EN LA FORMACIÓN DOCENTE

La investigación en formación docente en los últimos años ha cobrado gran relevancia, debido a que en los discursos oficiales se le da un lugar predominante al docente, al señalar que es uno de los agentes fundamentales que posibilitarán un cambio para la mejora de la educación.

El tema de la formación de docentes ha sido abordado por los investigadores de la educación, quienes han indagado diversos aspectos de esta problemática, particularmente en los procesos de formación inicial y continua de los profesores, como bien lo ha documentado el COMIE en sus estados de conocimiento (Pasillas, Serrano y Ducoing, 1996; Ducoing y Landesman, 1996 y Ducoing, 2005). El primero de los estados de conocimiento, publicado en 1996, agrupa trabajos que abordan las temáticas de historia, tendencias, noción, currículo, metodologías, valores, institución, formación disciplinaria, política y evaluación de la formación, en tanto que el más reciente incluye nuevas categorías y omite algunas de las anteriores. Las temáticas que se agregan en este nuevo material contienen trabajos sobre profesores de educación superior, ejercicio y formación de profesionales, identidad, además de que se tratan de manera separada los procesos institucionales relacionados, por un lado, con las normales y la UPN y, por otro, las demás universidades. Y bien, ¿qué tanto se han examinado los procesos de inserción al sector laboral y de formación de quienes se dedican a formar –de manera inicial, permanente o continua– a los docentes o a otros profesionales de la educación? Si, de conformidad con el discurso oficial, la calidad educativa depende de la capacitación de los docentes, entonces su formación y capacitación dependería de la formación de sus formadores. Respondiendo a esa lógica, éste sería un problema que estaría en la base de los asuntos no sólo para la educación sino para la investigación educativa. (Arredondo, Adelina: 2007: 474-475).

En el año 2006 se identificaron dos trabajos de tesis en la UNAM, relacionados con la formación docente, el primero lleva por título: *Procesos de formación y actualización en la práctica docente del profesor de educación básica*, fue una tesis para obtener el grado de Maestro en Docencia para la Educación Media Superior y la presentó María Elena Jiménez Flores. El otro título identificado es: *Práctica docente y cotidianidad escolar del maestro de educación básica: un*

*punto de vista crítico de su formación. (Estudio de caso)*, es una tesis escrita por Rubén Cristóbal Bautista para obtener el título de Licenciado en Pedagogía.

En el 2007, Elda Susana Molina Ochoa presenta su tesis para obtener la licenciatura en pedagogía: *La formación continua en los centros de maestros: reflexión pedagógica sobre el impacto en la constitución del perfil docente de educación básica*.

En la revista de 2007 del COMIE, se abre un espacio a la investigación de formadores de formadores, entendidos estos como los encargados de formar a otros docentes o profesionales de la educación.

Considerando que:

Los formadores de formadores generalmente laboran para instituciones educativas públicas y privadas. En el documento *Hacia una política integral para la formación y el desarrollo profesional de los maestros de educación básica* (SEP, 2003), la Secretaría de Educación Pública reconoce como instituciones formadoras y actualizadoras de docentes a las escuelas normales, a la Universidad Pedagógica Nacional y sus unidades en las entidades federativas, a los Centros de Actualización del Magisterio, a los Centros de Maestros y a los asesores que colaboran en el Programa Nacional para la Actualización Permanente de los Maestros de Educación Básica en Servicio (Pronap), así como a las universidades e instituciones públicas y privadas que ofrecen programas para la formación de profesionales de la educación. (Arredondo, Adelina. 2007:473).

Se han abierto líneas de investigación enfocadas a la formación docente, en el estado del conocimiento del 2007, en el COMIE, se da cuenta de una investigación realizada por Jaimes Ruíz denominada: *Un acercamiento a los profesores de los Centros de Actualización del Magisterio en el estado de Guerrero*, en este estudio revisa algunas particularidades de la realidad social de un grupo de profesores formadores de docentes. Estos aspectos dan cuenta de la diversidad de rasgos que los caracterizan y permiten comprender la génesis de sus procesos de formación.

Rosa María Torres Hernández y José Antonio Serrano Castañeda en el 2007 realizan una investigación denominada: *Políticas y prácticas de formación de los maestros en los colectivos docentes*, en la cual analizan las tramas de los participantes en los Programas Rectores Estatales de Formación Continua en siete estados de la República Mexicana, teniendo como marco general el Programa Nacional de Actualización Permanente.

El análisis de datos y entrevistas a diversos colectivos docentes, equipos técnicos de apoyo, supervisores e integrantes de centros de maestros, los realizamos bajo las siguientes agrupaciones: la dinámica grupal y la trama de relaciones. Con base en ellas mostramos los efectos objetivos y subjetivos que la puesta en práctica del programa ha dejado en los profesores, en los colectivos y en los responsables institucionales. Finalizamos con algunos cuestionamientos sobre las características de la estructura del programa, los efectos en los agentes, la carrera magisterial y la estructura de la educación básica. (Torres Rosa María / Serrano José Antonio. 2007: 513).

En el año 2008, en el Número 39, Volumen XIII de la revista del COMIE, Florentina Preciado Cortés, Antonio Gómez Nashiki y Karla Kral desarrollaron un estudio cualitativo denominado: “Ser y quehacer docente en la última década”. En él, dan cuenta del impacto de las políticas de formación en el profesorado a partir de la experiencia de los docentes de una universidad mexicana para cumplir con los requisitos del Programa de Mejoramiento del Profesorado.

En el año 2010, Gabriela María Farías Martínez y María Soledad Ramírez Montoya, en el Número 44, Volumen XV de la revista del COMIE incluyen un artículo nombrado: “Desarrollo de cualidades reflexivas de profesores en formación inicial a través de portafolios electrónicos”, en el cual exploran qué cualidades reflexivas desarrollan o fortalecen los profesores en formación, al hacer portafolios electrónicos de trabajo, en contraste con los que utilizan otros medios para registrar sus experiencias.

En el año 2011, Claudia Amanda Juárez Romero, escribe su tesis para obtener el grado de maestro en pedagogía: “De las políticas públicas a las políticas educativas para la formación docente: Las representaciones sociales de los profesores sobre las reformas educativas y los procesos de actualización en la Benemérita Escuela Nacional de Maestros”. En este mismo año, en el N° 48, Volumen XVI de la revista del COMIE, Jorge Inzunza H., Jenny Assaél B., Guillermo y Scherping V. incorporan un escrito denominado: “Formación docente inicial y en servicio en Chile: Tensiones de un modelo neoliberal”.

En el año 2012, Jacqueline Memetla Mendoza presenta su informe académico denominado: *Formación docente a través del curso básico de educación continua para maestros en servicio 2012: educación básica*. Ese mismo año, Elicela Piña Zamora presenta su tesis para maestría en pedagogía: *Formación docente en el Sistema Nacional de Formación Continua y Superación Profesional de Maestros en Servicio (SNFCSP): instrumento de legitimación del proyecto neoliberal mexicano*.

El año 2013 ha sido especialmente importante para la comunidad de investigadores educativos de México. Por un lado el cambio de administración derivó una reforma educativa cuyos ejes centrales fueron la evaluación y la profesionalización docente. (Flores, Pedro. 2013: 1015).

En el año 2014, Laura González Sánchez para obtener su título de licenciatura, presenta la tesis: *Enfoque educativo basado en competencias investigación, descripción y análisis crítico: Formación docente en la Benemérita Escuela Nacional de Maestros*.

En el 2014, Luis Porta, Zelmira Álvarez, y María Marta Yedaide en el Número 63, Volumen XIX, de la revista del COMIE, incluyen un artículo denominado: “Travesías del centro a las periferias de la formación docente: la investigación

biográfico narrativa y las aperturas a dimensiones otras de currículo”, en él describen los trayectos recorridos desde preocupaciones centrales y canónicas en la formación docente hasta cuestiones que podrían pensarse secundarias, pero que han surgido como aspectos esenciales de la buena enseñanza.

Además, en el 2015, Juliana Cavalcante de Andrade Louzada, Sandra Eli Sartoreto de Oliveira Martins y Claudia Regina Mosca Giroto, en el Número 64, Volumen XX, escriben sobre la “Formación de profesores en la perspectiva de la educación inclusiva en Brasil”. En este artículo analizan la oferta de disciplinas que atienden los dispositivos legales sobre formación de profesores en la perspectiva de la educación inclusiva. En este mismo año y número de revista, se incluye el artículo de Andrea Iglesias: “¿Todo tiempo pasado fue mejor? Un análisis de la formación y el desempeño de los nuevos docentes y sus representaciones en la prensa gráfica argentina (2000-2013)”. En la RMIE, 2015, VOL. 20, NÚM. 65, se incluye la investigación: “La práctica en las políticas curriculares iberoamericanas para la formación docente”, realizada por Rosanne Evangelista Dias, en este trabajo se analizan los discursos como expresión de la práctica social y parte de una selección de textos políticos publicados por organismos internacionales realizados en la primera década de nuestro siglo.

En el Número 71, Volumen XXI, de la RMIE, 2016, se incluye un *Aporte de discusión denominado: ¿Por qué no mejora la calidad de la educación básica?* Coordinado por Pedro Flores- Crespo. En este apartado se hace referencia a una reunión nacional realizada en octubre de 2015, sobre ciencias sociales que llevaba por título “Hacia dónde va la ciencia en México”, en la cual se incorporaron siete grupos temáticos cuya tarea fue: identificar las principales líneas de investigación en ciencias sociales, las líneas identificadas y que se relacionan con nuestra investigación son: Trayectorias docentes, en específico, sobre la formación inicial para poder sustentar una profunda reforma de las escuelas normales. La

formación en servicio y desarrollo profesional, la cual se considera clave para desarrollar modalidades más adecuadas que los tradicionales cursos de actualización cuya eficacia se ha mostrado limitada. Sistemas de evaluación que tomen en cuenta la complejidad del trabajo docente y la cultura magisterial. Efectos de las reformas sobre la manera en que los maestros entienden su vocación, formación y práctica.

Como podemos percibir en las investigaciones realizadas se trazan líneas distintas que nos dan un panorama sobre los aportes que han tenido en el campo de la formación docente.

Respecto a la formación de los profesores, la investigación ha mostrado que los cursos presenciales y generales son insuficientes para fortalecer sus capacidades. En la mayoría de estos cursos se utilizan sesiones frontales que no moldean o modelan el repertorio de prácticas que se espera de los profesores, y no toman como punto de partida el diagnóstico específico de las necesidades de formación de cada uno, en función de los desafíos de enseñanza que enfrentan en el aula. Por ello para mejorar el desempeño profesional docente es esencial una formación que combine el acompañamiento en la escuela para el mejoramiento de las prácticas en el aula con el fortalecimiento de saberes disciplinarios y didáctica especiales asociadas a dichos saberes. (García, Benilde. 2012: 51).

Sin duda, los aspectos abordados en las diversas investigaciones realizadas en torno a la formación docente deberían de ser consideradas para la toma de decisiones en política educativa y, en particular, para realizar una transformación en los esquemas de formación docente que operan actualmente en nuestro país.

Los docentes a lo largo de la historia han sido considerados piezas clave en la transformación del país, como detonadores de procesos de gestión en la escuelas y como guías y modelos a seguir por sus alumnos, pero cómo hacerle para que estos profesionales que en los últimos años se les ha calificado como técnicos y operadores de propuestas, retomen ese estatus y prestigio que han perdido y su



actuar impacte de manera contundente en los resultados de aprendizaje de los alumnos.

Me parece que la única manera de lograrlo es apostándole a su formación, una formación que tiene que ir más allá de la asignación de puntos y a su vinculación con procesos de incentivación y promoción.

Por lo tanto, en esta sección de nuestro escrito, es necesario abordar los conceptos vinculados a la formación docente, los cuales se incluyen en el discurso político utilizándose de manera indistinta y en ocasiones sin saber con exactitud a qué se refieren.

## **1.2 CONCEPTOS VINCULADOS A LA FORMACIÓN DOCENTE**

En los diferentes gobiernos, no sólo de México sino en otros países, se le ha apostado a la formación docente, como una acción sustantiva para elevar la calidad de la educación.

Después de haber revisado varias fuentes bibliográficas y a partir de mi experiencia en campo, me referiré a la formación docente (directivos, apoyos técnico pedagógicos y maestros frente a grupo) como el proceso de aprendizaje que siguen los profesionales involucrados en la educación con miras a mejorar la función que desempeñan.

Una de la situaciones recurrentes, es que los profesores participantes en procesos de formación han tendido gran dificultad en poner en práctica conceptos, teorías, enfoques y metodologías que se revisan en las propuestas de formación en las que participan, debido, por un lado, a inconsistencia de las Reformas Educativas y por el otro, a la propia estructura de las ofertas formativas (diplomados, talleres, cursos, etc.).

La RIEB y la actual Reforma Educativa, en sus planteamientos pedagógicos, colocan al alumno y a la escuela en el centro y como referente principal el aprendizaje, se enfatiza en la resolución de problemas y en la vinculación del trabajo en el aula con lo que el alumno hace en su vida cotidiana, pretensiones no discutibles, sin embargo, esto no se ha concretado en las aulas.

Considerando lo anterior, los profesores tienen un papel distinto al tradicional, y pasan de ser enseñantes que saben todo, a ser facilitadores de procesos y guías de sus alumnos, lo que les demanda incorporar habilidades distintas en su actuar, las cuales tendrán que ser adquiridas, afinadas y perfeccionadas a lo largo de su formación.

En este sentido, son varios los conceptos vinculados a la formación de docentes, por lo que retomaré los que a mi parecer son los más relevantes.

### **1.2.1 Formación inicial**

La formación inicial hace referencia a la formación que reciben los docentes al inicio de su preparación como profesionales de la educación, en las normales y en las universidades.

...reconocer que los profesores no universitarios son sujetos de conocimiento significa reconocer, al mismo tiempo, que deberían tener derecho a decir algo respecto a su propia formación profesional, con independencia de que se lleve a cabo en la Universidad, en los institutos de formación o en cualquier otro sitio. Es raro que los docentes no universitarios tengan la misión de formar a personas y que se reconozca que poseen competencias para ello, pero que, al mismo tiempo, no se reconozca que tienen la competencia para actuar en su propia formación y para controlarla, por lo menos en parte, es decir, tener el poder y el derecho de determinar, con otros agentes de la educación, sus contenidos y formas. (Tardif, Maurice. 2004: 176).

Por lo tanto la formación de los docentes tendrá que ser acorde a los nuevos requerimientos de la sociedad actual, considerando, las nuevas teorías, los planes y programas de estudio, los nuevos enfoques para las asignaturas, las nuevas metodologías, así como la política educativa nacional e internacional.

En este sentido, es necesario hacer énfasis en que la formación inicial se debe complementar e ir fortaleciendo, incluyendo en ella el acercamiento a las escuelas y a las aulas como una constante en la formación de los futuros docentes.

### **1.2.2 Formación permanente**

Los cambios constantes en el mundo que se hacen presentes en nuestra vida así como la acelerada transformación tecnológica, exige que la formación de los docentes se renueve constantemente.

El proceso de formación permanente de educadores, debemos comprenderlo como la posibilidad de repensar las propias realidades docentes, fortaleciendo así las capacidades de orientación, sensibilidad socio-cultural e intervención socio-pedagógica. Desde nuestra perspectiva la propia realidad conlleva a entender la formación permanente como actitud profesional en tanto compromiso social (Tello, César. 2006: 3).

En el caso particular de los docentes, la formación permanente se hace imprescindible ya que el impacto de su actuar sobrepasa las paredes del salón de clase y tiene influencia y repercusiones en la vida personal y social de los alumnos.

La formación permanente del profesorado requiere un clima de colaboración sin grandes reticencias o resistencias entre el profesorado (no cambia el que no quiere cambiar o no se cuestiona lo que hace el que piensa que ya le va bien), una organización mínimamente estable en los centros (respeto, liderazgo democrático, participación de todos los miembros, etc.) que dé apoyo a la formación, y una aceptación de que existen una contextualización y una diversidad entre el profesorado que implica maneras de pensar y

actuar diferentes. Estas exigencias contribuyen a conseguir una mejor aceptación de los cambios y una mayor innovación en las prácticas. (Imbernón, Francisco. 2007: 39).

### **1.2.3 Formación continua**

Contrario a la formación permanente, los procesos de formación continua se encuentran institucionalizados buscando el desarrollo de conocimientos, habilidades y valores a partir de la profundización de los mismos y la profesionalización académica mediante especialidades, maestrías y doctorados, siendo el principal requisito la obtención de un título universitario.

Refiere a los procesos sistemáticos de profesionalización en el ejercicio de la práctica docente en los que participan los maestros, asesores técnico-pedagógicos y autoridades educativas, con el propósito de desarrollar su conocimiento y competencias profesionales. (SEP, 2011. Acuerdo número 625 por el que se emiten las reglas de Operación del Programa del Sistema Nacional de Formación Continua y Superación Profesional de Maestros de Educación Básica en Servicio:28).

Como podemos percibir, en ocasiones los conceptos referidos tanto a formación continua como a formación permanente suelen confundirse, ya que la línea que las diferencia es muy delgada. La formación es permanente, es adoptada por el docente y es más como un criterio de trabajo y un compromiso del docente, tiene que estar demostrando una actitud de mejora a su labor, la formación continua se desprende de procesos institucionales.

### **1.2.4 Capacitación**

La acción de capacitar ha sido utilizada en las empresas como una estrategia que permite dotar de mayores elementos a las personas para desempeñar su tarea, este adiestramiento se ha incorporado también a la educación y refleja desde mi punto de vista una mirada superficial al referirse a “ser apto para”. Ya que la labor docente va más allá de desarrollar de manera mecánica y con técnica su labor, le demanda reflexión y análisis a lo que hace.

Que la capacitación esté presente en la educación tiene sus explicaciones y obedece a los requerimientos de este mundo cambiante y a la globalización que, queramos o no, cada vez se hace presente con mayor fuerza en nuestras vidas.

Es una realidad que la formación inicial que reciben los docentes en la educación superior no es suficiente para desempeñarse profesionalmente, porque ese conocimiento adquirido cobra sentido cuando se pone en práctica y, se modifica y perfecciona (ese sería mi ideal), cuando uno tiene la posibilidad de confrontarlo con lo que hace y darse cuenta que es necesario seguir aprendiendo a partir de la práctica misma.

Es así que los constantes requerimientos de actualización y especialización docente, encontraron en la capacitación la posibilidad para hacer frente a dicha necesidad.

Capacitar quiere decir “hacer apto para”, “habilitar para”, en el campo educativo, el concepto se inscribe en la formación continua, se asocia a perfeccionamiento y actualización docentes y, cuando es pertinente a su profesionalización. Con base en tal concepción general, la capacitación esta llamada a coadyuvar al mejor desempeño profesional de los educadores en servicio. (Herdoiza, Magdalena. 2013: 32).

### **1.2.5 Actualización**

Con la intención de modernizar el sistema educativo en México, la formación de los docentes comienza a sufrir una serie de cambios en la década de los ochenta, entre ellos la carrera normalista se constituye en licenciatura, al tiempo que se vuelve obligatoria la presentación de estudios de bachillerato, en este contexto, se vislumbra a la actualización como una alternativa para los docentes en servicio de generaciones anteriores buscando fomentar el interés permanente para actualizar sus conocimientos así como las estrategias didácticas para transmitirlos. De acuerdo con la Secretaría de Educación Pública, la actualización se define como:

El proceso mediante el cual los profesionales de educación adquieren, amplían o consolidan sus conocimientos y competencias profesionales para estar al día con los nuevos requerimientos de la práctica educativa. (SEP, 2011. Acuerdo número 625 por el que se emiten las reglas de Operación del Programa del Sistema Nacional de Formación Continua y Superación Profesional de Maestros de Educación Básica en Servicio: 23).

Esta actividad formativa pretende poner al día los conocimientos que los maestros requieren para conducir de mejor manera el aprendizaje de los alumnos, en el caso de los docentes frente a grupo; orientar y apoyar a los docentes y directores, en el caso de los apoyos técnico pedagógicos y realizar mejoras en el proceso de gestión escolar en el caso de los directivos, para de esta manera, influir en el desarrollo profesional de los docentes de educación básica, independientemente de la función que desempeñen.

Por lo anterior, es necesario que en los programas de actualización, se consideren como eje rector, las necesidades que el profesor enfrenta al desarrollar su práctica en la escuela y en el aula, lo que vive con sus alumnos, así como las experiencias acumuladas para fortalecer los procesos de enseñanza-aprendizaje.

### **1.2.6 Profesionalización**

Un término o concepto que ha cobrado presencia en el discurso pedagógico, en particular en la formación docente, es el de la profesionalización, el cual refiere a la mejora del estatus y práctica del docente.

La SEP define a la profesionalización como:

Procesos de actualización, formación continua y superación profesional dirigidos a desarrollar y mejorar las competencias docentes de las figuras educativas en educación básica.

La práctica de los docentes, es sin duda uno de los pilares que sostienen la educación en cualquier sistema educativo, el prepararse constantemente se hace necesario para la mejora en los aprendizajes de los alumnos.

Los cambios tan constantes que se dan en la sociedad, los adelantos tecnológicos y lo rápido y vertiginoso con que se producen nuevos conocimientos, exige profesionales en la educación mejor preparados, que cuenten con herramientas para hacer frente a todas estas demandas.

La oferta de formación continua debe de transitar a una nueva etapa en la que las opciones se orienten claramente a la mejora del servicio educativo, basada en diagnósticos sólidos y en prioridades alineadas a objetivos precisos y predeterminados en la planeación del desarrollo. (SEP, 2008. Criterios generales para Conformar los Sistemas Estatales de Formación Continua y Superación Profesional de Maestros en Servicio: 6).

La profesionalización, término complejo que incluye tres conceptos vinculados a la práctica docente, lo que nos lleva a pensar que si un maestro se actualiza, se forma de manera continua y/o se supera profesionalmente, se está profesionalizando.

La SEP también incorpora la siguiente definición para referirse al desarrollo profesional:

Es el proceso que siguen los maestros, directivos y apoyos técnico-pedagógico para fortalecer tanto sus competencias como su capacidad para tener desempeños profesionales que conduzcan a la obtención de los resultados esperados en las aulas y las escuelas. La formación continua es parte fundamental del desarrollo profesional. (SEP, 2008. Criterios generales para Conformar los Sistemas Estatales de Formación Continua y Superación Profesional de Maestros en Servicio: 6).

Al final, podemos ver que la formación continua se considera desde la SEP como parte fundamental del desarrollo profesional de los docentes.

### **1.3 EVALUACIÓN AL PROCESO DE FORMACIÓN**

Pero, ¿cómo saber si las propuestas de formación, actualización, capacitación y desarrollo profesional que se implementan están siendo efectivas y cobran sentido en los espacios escolares?

El proceso de formación docente – como todo proceso educativo- requiere que la evaluación se practique regularmente, ya que es necesario analizar en qué medida, dialogan la enseñanza y el aprendizaje.

Algunas convicciones orientan la evaluación del proceso formativo:

- La idea de que la evaluación debe estar al servicio del aprendizaje.
- La necesidad de adaptar la enseñanza a las reales necesidades y posibilidades de cada grupo de educadores;
- La necesidad de compartir periódicamente con los aprendices las conquistas logradas, relacionadas con lo que se pretendía enseñar.
- La concepción de que la evaluación tiene lugar a lo largo de un proceso y toma necesariamente en cuenta el punto de partida (y no sólo el punto definido como la llegada).
- La necesidad de practicar una evaluación coherente con lo que se propone –y se considera como válido- para los alumnos. (Lerner, Delia. 2009: 207-208).

Coincido con los planteamientos de Lerner ya que efectivamente, la evaluación debe permitir mejoras en el aprendizaje y esto sólo se logrará con una formación que dé a los docentes la posibilidad de mejorar sus prácticas de aula al crear entornos de aprendizajes más dinámicos e interactivos, también, considerar que existe una diversidad de educadores con necesidades, conocimientos e intereses distintos y entonces, los intercambios continuos entre docentes permitirán conocer, formas de actuar diferentes a las propias que propicien la reflexión, recuperen la importancia de trabajar colaborativamente y la necesidad de enseñar con variadas técnicas de aprendizaje.

La evaluación debe ser entendida como un medio y no como un fin, debe actuar como motor para el aprendizaje, vista la evaluación de esa manera, dará la posibilidad a los docentes en el salón de clases de contar con suficientes evidencias y de distintos instrumentos de evaluación, desterrando así el examen o prueba de lápiz y papel como único método; en esa misma lógica tendría que ir la evaluación de los maestros implementada por el Servicio Profesional Docente.



Actualmente se le ha dado una importancia desmedida a la evaluación docente, más que a la evaluación de los procesos formativos.

La reforma de la educación básica exige nuevas posibilidades para la formación que apuesten no sólo a diplomados que reduzcan su implementación a la entrega puntual y formal de productos, sino a propuestas que tengan alto impacto en el salón de clases en donde los maestros apliquen y reflexionen sobre su hacer cotidiano y construyan formas de enseñanza acordes a lo que los alumnos demandan en este mundo cambiante.

A partir de estos planteamientos es necesario que los discursos cobren sentido en el desarrollo de propuestas y en su puesta en práctica, de no ser así se corre el riesgo de realizar diagnósticos pobres, objetivos generales y confusos para volver a caer en simulaciones.

En cuanto profesionales, se considera a los profesores como prácticos “reflexivos” que producen saberes específicos de su propio trabajo y son capaces de deliberar sobre sus propias prácticas, de subjetivarlas y compartirlas, de perfeccionarlas y de introducir innovaciones susceptibles de aumentar su eficacia. (Tardif, Maurice. 2004: 211).

#### **1.4 LOS RUMBOS DE LA FORMACIÓN DE LOS DOCENTES A NIVEL NACIONAL**

A nivel nacional, la encargada de la formación de docentes de educación básica es la Dirección General de Formación Continua de Maestros en Servicio, para su operación se apoya de 32 instancias estatales de formación continua y Superación Profesional que tienen como función el planear, desarrollar, administrar y evaluar los servicios educativos estatales de formación continua de maestros.

Dentro de los elementos insoslayables de este Sistema se encuentran las Instituciones de Educación Superior, los Institutos de Investigación e Innovación Educativas de alta calidad, los Centros de Maestros, las escuelas normales de la entidad, las unidades de la

Universidad Pedagógica Nacional, los Centros de Actualización Magisterial y los equipos técnicos estatales de los diferentes niveles educativos y de los programas y proyectos nacionales y estatales.

([http://formacioncontinua.sep.gob.mx/index.php?option=com\\_content&view=article&id=47&Itemid=59](http://formacioncontinua.sep.gob.mx/index.php?option=com_content&view=article&id=47&Itemid=59)).

Estas instancias de formación utilizan para el desarrollo de las propuestas de formación a los centros de maestros definidos como un:

Espacio Educativo para la formación continua que ofrece servicios académicos de calidad, cuenta con personal formado y actualizado, con herramientas tecnológicas que coadyuven a fortalecer e impulsar las actividades que mejoren el desarrollo de las competencias profesionales de los docentes de educación básica en servicio de su área de influencia, con el apoyo de autoridades educativas correspondientes para mejorar la prestación de los servicios educativos. (SEP, 2011. Acuerdo número 625 por el que se emiten las reglas de operación del Programa del Sistema Nacional de Formación Continua y Superación Profesional de Maestros de Educación Básica en Servicio: 25).

Me parece que el haber logrado la vinculación con universidades, tendría que aprovecharse para que ellas aportaran a la formación y la asesoría permanente de los docentes de educación básica. No se pudo seguir simulando y ofrecer cursos cortos y de poco impacto como se ha venido haciendo. Si en verdad se quiere cambiar, tendrían que hacerse cambios estructurales en todas las instancias dedicadas a la formación de docentes.

Si se realizan cursos de formación, no deberían quedarse únicamente en la teoría explicativa sobre la cuestión o en la superficialidad del estado de la misma, sino realizar demostraciones y simulaciones para después llevarlas a la práctica real, y desarrollar sesiones de devolución y discusión en las que se analice la puesta en práctica en las diversas situaciones problemáticas y puedan observarse las diversas complejidades que han ido apareciendo. Posteriormente se puede proponer una asesoría, un seguimiento o un acompañamiento con el fin de ver cómo se va a introducir la innovación en la práctica. Vengo a decir que los cursos estándar, según para qué se hagan y cómo se realicen, pueden servir para generar procesos de reflexión y cambio en la práctica, pero si se

quedan en una fase de explicación, es posible que sean inútiles. (Imbernon, Francisco. 2007: 45-46).

La oferta de formación continua en ocasiones es improvisada y se orienta más a la mejora de la situación laboral de los maestros, que al establecimiento de opciones de formación enfocadas claramente a la mejora del servicio educativo, basada en un diagnóstico y a la priorización de necesidades por entidad federativa.

Me parece que como cualquier profesión, el actuar docente no puede seguir siendo una práctica de “probar a ver qué funciona” sino una práctica llena de certezas, que le darán la formación que recibe, por lo tanto, las personas encargadas de formar a los docentes tendrán que ser profesionales con gran experiencia en el campo.

A lo largo de las diversas reformas se ha reconocido la importancia de la práctica del docente y se han impulsado políticas para favorecer su desempeño de los maestros de educación básica, pero ¿Qué está pasando? ¿Por qué se siguen desarrollando acciones e impulsando políticas sin que éstas tengan un impacto coyuntural?

La experiencia mexicana en materia de formación de docentes en servicio ha estado en constante transformación, derivada principalmente de la búsqueda de un modelo que impacte directamente en los resultados de los aprendizajes escolares, ya que ha existido la creencia y concepción de que a mayor formación de los maestros, mejores resultados en el aprovechamiento de los estudiantes. (SEP, 2011. Acuerdo número 625 por el que se emiten las reglas de Operación del Programa del Sistema Nacional de Formación Continua y Superación Profesional de Maestros de Educación Básica en Servicio: 19).

Idea no tan lejana, pero no es la formación por sí sola la que puede impactar, faltan ingredientes extras que permitan lograrlo como son la convicción por querer cambiar e impactar en el aprendizaje y no sólo formarse para acumular puntos, una disposición a aplicar lo aprendido y evaluar el impacto de lo que se aplica.

Es un hecho que el sistema educativo no ha podido dar en el clavo y pareciera que no se quiere cambiar y se siguen haciendo las mismas cosas sólo nombradas de forma distinta. Los cambios tendrán entonces que ser estructurales y de “cirugía mayor”, ya que esta será la única manera de lograrlo.

En nuestro país trabajan en sus diversos niveles y modalidades de Educación Básica más de un millón de maestros, cuya formación es heterogénea, lo mismo que sus condiciones personales y laborales, Estos profesionales desempeñan funciones distintas en los tres niveles que comprende la educación básica, cada uno con diversas modalidades de atención, lo que hace extraordinariamente complejo atender las necesidades de los maestros en el SEB. (SEP. 2011. Acuerdo número 625 por el que se emiten las reglas de Operación del Programa del Sistema Nacional de Formación Continua y Superación Profesional de Maestros de Educación Básica en Servicio: 20).

Estos profesionales se desenvuelven en entornos diversos, atienden a niños y jóvenes con características culturales, étnicas, sociales, religiosas y económicas diferentes que, en consecuencia, demandan de sus profesores competencias y niveles de especialización que sólo pueden desarrollarse a través de procesos de formación continua y superación profesional sistemáticos, integrales, pertinentes, oportunos, y con calidad.

Las propuestas de formación no pueden seguir siendo un requisito para participar en un programa de estímulos.

Los docentes deben participar en propuestas de formación que en verdad permitan la mejora de su práctica, propuestas diversas que apuesten a la formación integral que el docente requiere para desempeñar las diferentes tareas que le demanda su función.

Tendremos que pasar entonces, de considerar en el discurso, el papel fundamental que juegan los docentes de educación básica, a incluirlos en el desarrollo de propuestas que emerjan de ellos, que en verdad sean funcionales y

que impacten de manera directa en el aula, en la escuela, en la relación con los padres de familia y la sociedad en general.

Esto exige que el docente se apropie de nuevas responsabilidades para:

...que promueva competencias para la ciudadanía, que conozca y aplique las nuevas tecnologías de la información y la Comunicación con fines educativos, que conozca y aplique las nuevas teorías pedagógicas y didácticas, que desarrolle nuevos modelos de gestión del conocimiento escolar y de interacción con sus colegas y la comunidad educativa”. (SEP, 2010. Sistema Nacional de Formación Continua y Superación Profesional: 13).

Por lo anterior, no es sólo adquirir conocimientos sino desarrollar habilidades que posibiliten concretar lo aprendido en su práctica cotidiana.

En este contexto, la docencia se convierte ahora en una profesión cada vez más compleja, los profesores deben ser profesionales de la educación capaces de fortalecer las habilidades intelectuales de los alumnos, promover aprendizajes y formas de convivencia en un aula multicultural y diversa, y propiciar el desarrollo de las competencias necesarias para continuar aprendiendo a lo largo de la vida. (SEP, 2010. Sistema Nacional de Formación Continua y Superación Profesional: 28).

Y si en verdad es lo que requieren de los docentes, las propuestas de formación deberán considerar estos planteamientos, no sólo en el discurso, sino en situaciones prácticas que permitan constatar que en verdad lo que se revisó en la propuesta de formación tiene aplicación en el salón de clases y en la escuela.

La sociedad actual requiere maestros que puedan enfrentar situaciones difíciles y complejas: concentraciones de poblaciones de alto riesgo, diversificación cultural y lingüística de la población escolar, grupos extremadamente homogéneos, multiplicación de diferentes lugares de conocimiento y de saber, rápida y permanente evolución cultural y social, especialmente en los jóvenes, en los que existe la sensación de un futuro incierto y

pérdida del valor de conocimiento. (SEP, 2010. Sistema Nacional de Formación Continua y Superación Profesional: 28).

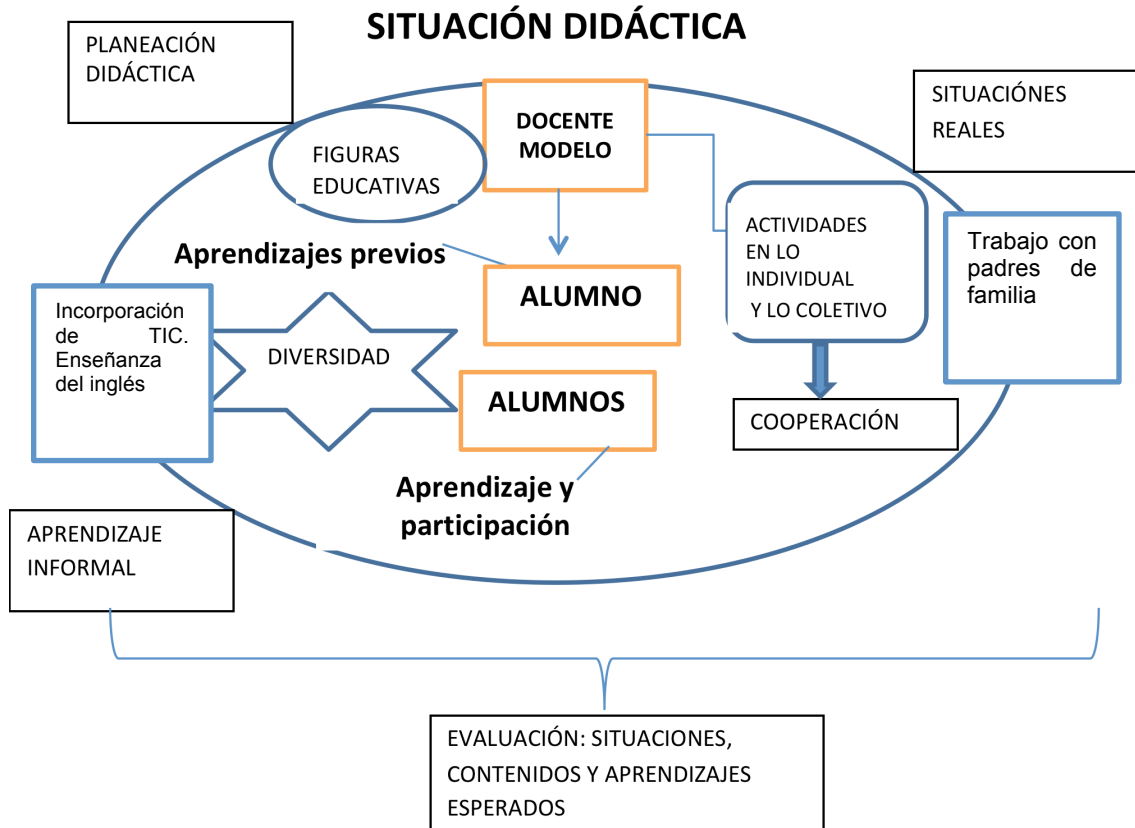
La tarea docente siempre ha sido compleja, ahora se reconocen dentro del salón de clases poblaciones en prioridad (discapacidad, indígenas, migrantes, en situación de calle, en situación de salud, con capacidades y aptitudes sobresalientes, y /o talentos específicos), sin dejar de lado a los alumnos que enfrentan Barreras para el Aprendizaje y la Participación, alumnos con rezago, con problemas de conducta, es decir, una diversidad y con todos ellos ha venido trabajando y lo seguirá haciendo.

La presencia e influencia de las tecnologías de la información y Comunicación (TIC) en el mundo y, en consecuencia, de los sistemas educativos, obliga a los maestros a convertirse en puentes de significado sobre el medio y el contenido de la información, por lo tanto, el maestro moderno deberá estar preparado para formar a los alumnos en la selección de datos y la organización del conocimiento, para que puedan apoderarse de él y utilizarlo en la vida cotidiana personal y social. (SEP, 2010.Sistema Nacional de Formación Continua y Superación Profesional: 28).

Por si fuera poco, el docente tendrá que ser un experto en tecnología e incorporarla a sus clases para guiar a sus alumnos y hacer una óptima utilización de este recurso en la enseñanza y el aprendizaje.

Veamos en la siguiente figura la complejidad de la tarea docente, en una situación didáctica.

**Figura 2. Situación didáctica.**



Fuente: Elaboración Propia.

En la figura anterior podemos percibir la complejidad de la práctica del docente en el nuevo modelo educativo, para desarrollar una secuencia didáctica.

- Primeramente se concibe al docente como un modelo a seguir, que requiere establecer vinculación con las diferentes figuras educativas llámese director, subdirectores, promotor de lectura, educación física, etc.
- Para planear su clase, el docente debe considerar conocimientos previos de los alumnos e incluir en su planeación actividades en lo individual y en lo colectivo que impliquen retos cognitivos para los alumnos, que favorezcan

el aprendizaje y la participación, pero además, que apunten a la colaboración.

- Considerar que el alumno se coloca al centro del aprendizaje, pero que no sólo es un alumno, sino que son varios alumnos dentro de un salón de clases que tendrán que interactuar y que además, forman parte de una diversidad, (con características, condiciones, conocimientos y aprendizajes distintos).
- En la planeación y desarrollo de la misma secuencia, el docente tendrá que recuperar conocimientos informales que los niños tienen y que van adquiriendo, todo vinculado a situaciones reales y concretas.
- No podíamos dejar de lado el trabajo en colaboración que el docente debe establecer con padres de familia.
- La incorporación a las clases de las Tecnologías de Información y Comunicación (TIC).
- Realizar una evaluación que contemple lo que pasó al poner en juego todos los elementos considerados en el desarrollo de la secuencia, poniendo especial atención en los aprendizajes de los alumnos y reflexionando sobre su propia práctica.
- Además de dar respuesta a pruebas estandarizadas y proyectos que se le ocurran a la autoridad educativa.

Por tanto, una formación docente que permita a los maestros hacer converger estos elementos en el aula, se hace imprescindible y urgente, ya que la



ausencia de ella, garantizaría un rotundo fracaso en la implementación de la actual Reforma Educativa.

## **1.5 LAS PROPUESTAS DE FORMACIÓN EN LOS CENTROS DE MAESTROS.**

Ya he descrito en un documento anterior la estructura organizativa y el funcionamiento de los centros de maestros,<sup>3</sup> aunque es necesario citar lo siguiente:

Los Centros de Maestros en el Distrito Federal son espacios académicos de formación permanente de y para los maestros de Educación Básica en servicio.

Contribuyen al fortalecimiento profesional a través del intercambio de experiencias académicas, pedagógicas y didácticas entre pares y con especialistas, con lo cual se promueve el desarrollo docente.

En estos espacios se ofrecen servicios básicos como: biblioteca, informática y préstamo de instalaciones y recursos académicos a los niveles y modalidades educativas. Asimismo, se ofrecen servicios de asesoría a colectivos escolares sobre tópicos de interés específico.

[http://www2.sepdf.gob.mx/formacion\\_continua/centro\\_maestros/index.jsp](http://www2.sepdf.gob.mx/formacion_continua/centro_maestros/index.jsp) (24 de octubre de 2013)

Para apoyar la formación de los docentes, la Dirección de Actualización y Centros de Maestros (DAyCdM), a través de los 18 centros de maestros en el D.F., planteó durante el ciclo escolar 2010-2011 las siguientes propuestas de formación a desarrollar con los docentes de educación básica:

### **1.5.1 Diplomados para maestros de primaria**

Los diplomados sobre reforma primaria fueron, en sus inicios, un auge en la formación de los docentes, ya que en su estructura y continuidad superaban en mucho a los cursos cortos y aislados que predominaban en la oferta formativa de los centros de maestros.

---

<sup>3</sup> Jiménez Eduardo. La asesoría y la formación continua de los maestros de educación básica en los Centros de Maestros, desde la visión del coordinador académico, Informe académico de Maestría, UNAM, México, 2009: 176.

Uno de los ejes fundamentales para el éxito de esta reforma, es la participación de todos los actores en el proceso educativo: alumnos, padres de familia, maestros y autoridades educativas comprometidas con el cambio y plantea como estrategia inicial, la formación académica a docentes, directivos y asesores técnicos pedagógicos mediante un diplomado de 120 horas de estudio, estructurado en tres módulos, de 40 horas cada uno que permita a los docentes conocer: los contenidos de la reforma y su propuesta pedagógica; los avances que existen en el campo de la investigación educativas, en particular los vinculados con los problemas de enseñar a aprender, y una visión metodológica coherente con la propuesta pedagógica de la reforma, que considere los conocimientos y experiencias de cada docente. (SEP/UNAM. 2009: 7).

La lógica, la sistematicidad y continuidad en las actividades planteadas en estos espacios, así como su duración, valor a carrera magisterial y valor a escalafón, hicieron que estas propuestas fueran llamativas para los docentes de educación primaria.

Estas ofertas formativas: diplomado para maestros de 1° y 6° en el 2009, el diplomado para maestros de 2° y 5° en el 2010 y el diplomado para maestros de 3° y 4° en el 2011), se desarrollaron en paralelo a la implementación de la RIEB.

### **1.5.2 Cursos presenciales de formación continua en el D.F.**

Estos cursos se desprendieron de una opción formativa denominada “Colección de Propuestas Académicas de Formación Continua para el D.F.” a cargo de La Dirección de Actualización y Centros de Maestros (DAyCdM) integrada por 15 cursos cuya intención era apoyar a los docentes de educación básica en servicio para la apropiación de la nueva propuesta curricular.

Cada una de las propuestas académicas que integran esta colección, a cargo de especialistas, -docentes e investigadores-, con una trayectoria académica y experiencia en el aula, permite una aproximación a la realidad escolar actual, ya que el contenido de ellas corresponde al nuevo enfoque por competencias de la Reforma Integral que la Educación Básica ha adoptado” (SEP/DAyCdM. 2010: 3).

### **1.5.3 Cursos en línea de Formación Continua en el D. F.**

De febrero a julio de 2010 la DAYCdM, preparó al personal académico de los centros de maestros a través de un convenio con el Instituto Latinoamericano de la Comunicación Educativa (ILCE) para la impartición de un diplomado denominado Formación de E-tutores en línea.

El ILCE ofrece a los maestros de educación básica actualización permanente, aprovechando los recursos que brinda la informática. Específicamente, la Subdirección de Soporte Didáctico se encarga de diseñar y actualizar, desde el punto de vista académico, los 23 cursos en línea que actualmente aparecen en Red Escolar. Estos cursos ponen al alcance de los docentes la oportunidad de capacitarse y actualizarse desde su lugar de residencia, de manera que los resultados de estos cursos y talleres se aplican de manera directa con los alumnos y alumnas, ya que se complementan con los proyectos colaborativos de Red Escolar. (<http://redescolar.ilce.edu.mx/redescolar/Revista/10/articulos/01.html>).

A partir de esta alternativa de formación, la DAYCdM implementó en el ciclo escolar 2010-2011, propuestas de formación en línea dirigidas a los docentes de educación básica.

### **1.5.4 Cursos de Nivelación Académica**

En verano de 2010 (del 12 al 30 de julio de 2010), los centros de maestros en el D.F. iniciaron la puesta en marcha de esta modalidad de formación, la cual fue ofrecida a docentes que presentaron examen para el otorgamiento de plazas y que obtuvieron el resultado de “requiere nivelación”.

### **1.5.5 Cursos Estatales de Actualización (CEA)**

Una de las propuestas formativas que contaron con mayor asistencia de docentes fueron sin duda los CEA, los cuales tenían un valor de 5 puntos a carrera magisterial y estaban dirigidos a docentes que participaban en el programa. Estos

requerían de características específicas en su desarrollo (Asistencia, puntualidad y entrega de productos) debido al otorgamiento de puntos.

Estos cursos están dirigidos a los docentes de educación básica del Distrito Federal, adscritos en los diferentes niveles y modalidades educativas, considerando la función que desempeñan (maestros frente a grupo: 1ª vertiente; directivos: 2ª vertiente; apoyos técnico-pedagógicos: 3ª vertiente). Los contenidos de estos cursos son congruentes con los enfoques de los planes y programas de estudio vigentes; contemplan un procedimiento formal de evaluación; tienen una duración de 30 horas, son de carácter presencial; se imparten en jornadas de trabajo contraturno, intersemanal y sabatinas.

([http://www2.sepdf.gob.mx/convocatoria\\_CEA\\_2010/convocatoria/index.jsp](http://www2.sepdf.gob.mx/convocatoria_CEA_2010/convocatoria/index.jsp)).

## **1.6 LAS PROPUESTAS DE ACTUALIZACIÓN PARA EL CICLO ESCOLAR 2013-2014 EN EL DISTRITO FEDERAL**

Haciendo intentos desesperados por quererse mantener como instancia responsable de la formación docente, en la Ciudad de México, después de que desapareciera el programa de Carrera Magisterial y que la Dirección General de Innovación y Fortalecimiento Académico, dependiente de la Administración Federal de Servicios Educativos para el Distrito federal la relegara a instancia de seguimiento administrativo de los procesos de evaluación desprendidos del Servicio Profesional Docente, la Dirección de Actualización y Centros de Maestros en el DF, para el ciclo escolar 2013-2014, planteó brindar una oferta de formación continua en atención a las líneas prioritarias nacionales a los maestros frente a grupo, directivos escolares y Apoyos técnico pedagógicos de Educación Básica del D.F. que incidiera en la mejora de las prácticas docentes y se viera reflejado en el aprendizaje de los alumnos.

En este sentido, se pensó que los centros de maestros, en coordinación con los niveles educativos, pusieran énfasis en los siguientes aspectos y temas para ser abordados en sus propuestas de formación:

- Lectura y Escritura.

- Pensamiento Matemático, Desafíos.
- Plan y Programa de Estudio.
- Consejos Técnicos Escolares.
- Stallings (Sistema de observación en el aula).
- Acompañamiento al supervisor para detonar el consejo técnico escolar.
- Mejora de las prácticas de enseñanza: Conocimiento del plan y programas de estudio.
- Fortalecimiento de la supervisión escolar: Trabajo entre pares, Estrategias de acompañamiento, seguimiento y evaluación.
- Apoyo a los Consejos Técnicos Escolares y de Zona.
- Escuelas de jornada ampliada y tiempo completo.
- TIC, Actividad física, Inclusión y equidad, Arte y cultura, Inglés y Cultura de la salud.

### **1.6.1 Opciones de Formación Continua**

La oferta de formación continua se centró básicamente en las temáticas mencionadas anteriormente que serían desarrolladas a través de cursos, talleres, diplomados, asesorías, ferias y otras, para los diferentes niveles educativos.

Estas propuestas de formación se dirigieron a docentes, directivos y apoyos técnicos pedagógicos en servicio de Educación Básica en el D.F.

En el ciclo escolar 2013-2014 los docentes tenían que cumplir con 120 horas de actualización durante el año escolar y el periodo de receso escolar. Se pretendía

que el docente, de acuerdo a sus posibilidades, intereses o necesidades trazara su Plan de Formación determinando su temporalidad:

1. A corto plazo (implicaba un año escolar). El docente podía cursar un diplomado de 120 horas o 3 cursos de 40 horas durante un ciclo escolar.
2. A mediano plazo (implicaba dos años escolares). El docente diseñaba su plan de formación eligiendo dos diplomados de 120 horas, a cursarse hasta en dos ciclos escolares, o una especialización, de 240 horas, a cursarse hasta en dos ciclos escolares.
3. Largo plazo (implicaba tres o más años escolares). Los docentes podrían decidir su formación a largo plazo, eligiendo una especialización y un diplomado, recibirían el apoyo, acompañamiento y orientación necesaria para la gestión con Instituciones de Educación Superior para cursar una Maestría o un Doctorado, según el caso; hasta en tres ciclos escolares.

Complementando su formación con oferta adicional como: conferencias, seminarios, asesorías, entre otros.

Las propuestas de Formación Docente, se podrían cursar en dos modalidades:

- Presencial
- En línea

En el caso de la modalidad presencial, la impartición sería sabatina, intersemanal y en periodo de receso de clases.

Estas propuestas se quedaron en eso, simples pretensiones, ya que muy pocas se concretaron en la formación de maestros. Esto se debió primero, a la desaparición del programa de carrera magisterial y segundo, a la poca claridad que se tenía

sobre qué ofrecer y cómo hacerle para interesar a los docentes de educación básica, cuando los requerimientos de las autoridades se centraban ahora en la evaluación docente.

### **1.6.2 Formación continua a Supervisores o Inspectores Generales**

Dada la necesidad de orientación a las tareas y actividades recientemente asignadas a los Supervisores e Inspectores Generales, se propuso una línea de atención específica a esta figura, abriendo los espacios que permitieran apoyar su formación.

En particular, por parte de la Subsecretaría de Educación Básica, se diseñó un diplomando para supervisores de educación básica denominado: “Una supervisión efectiva para la mejora del aprendizaje de nuestros alumnos”, el cual es obligatorio para quien desempeña dicha función. Éste se ha venido impartiendo desde el ciclo escolar 2013-2014 y a la fecha se sigue ofertando, egresando cada ciclo escolar, varios supervisores.

Además, la Dirección de Actualización en el D.F, a través del personal académico de los Centros de Maestros ha estado acompañando a estas figuras educativas en la planeación y desarrollo de los Consejos Técnicos Escolares, en estos espacios se da un intercambio de experiencias que pretenden enriquecen el desarrollo de las guías que diseñan previamente a nivel nacional y se adecuan a nivel estatal y que son las que marcan los contenidos que se revisarán en estos espacios académicos.

Es necesario mencionar que a partir de la reforma educativa, la figura de inspectores generales o mejor conocidos como Jefes de Sector, desaparece. En la Ciudad de México, se invitó a los docentes que ocupaban dichos cargos, la

mayoría con el tiempo requerido para su jubilación, a tomar un retiro voluntario en el ciclo escolar 2015-2016

### 1.6.3 Oferta complementaria

Las Direcciones y Coordinaciones que participaron en la Mesa de Actualización,<sup>4</sup> fueron las encargadas de revisar y actualizar las propuestas académicas, construir nuevas propuestas, programar, impartir, difundir, dar seguimiento y evaluar., como se muestra en la siguiente figura.

**Figura 3. Ofertas Complementarias.**



Fuente: Elaboración propia.

Los espacios para la impartición de las propuestas de formación son básicamente, las instalaciones de los centros de maestros, los espacios virtuales (plataformas educativas en línea), las escuelas y algunos otros que determinen los miembros de la mesa de actualización.

<sup>4</sup> La mesa de actualización en el Distrito Federal estaba conformada por la Dirección General de Innovación y Fortalecimiento Académico, la Dirección General de Servicios Educativos en Iztapalapa, la Dirección General de Educación Secundaria Técnica, la Dirección General de Educación Normal y Actualización del Magisterio, el Centro de Actualización del Magisterio en el Distrito Federal, la Dirección General de Planeación, Programación y Evaluación Educativa, el Centro de Desarrollo Informático Arturo Rosenblueth, la Dirección General de Planeación, Programación y Presupuesto, la Dirección de Planeación Educativa, la Dirección General de Operación de Servicios Educativos, Dirección de Programas Educativos, la Coordinación Sectorial de Educación Inicial-Preescolar, la Coordinación Sectorial de Educación Primaria, la Coordinación Sectorial de Educación Secundaria, la Dirección de Educación Especial, la Subdirección de Educación Básica de Adultos y la Dirección de Actualización y Centros de Maestros



La oferta formativa para que las y los maestros de educación básica en servicio mejoraran su nivel académico, estaba contenida en el *Catálogo Nacional de Formación Continua y Superación Profesional de Maestros de Educación Básica en Servicio 2011-2012*.

...tiene como propósito dotar a las maestras y los maestros de la información y orientación que requieren para facilitarles el acceso a la formación continua y a la superación profesional y, con ello, transitar de manera inquebrantable en una vida profesional, productiva y con calidad académica... Contiene 1,115 propuestas académicas diseñadas por 320 instituciones educativas. Se organiza por áreas de conocimiento en las cuales se ofertan cursos, diplomados, especialidades, maestrías y doctorados. También incluye 108 programas de posgrado de competencias internacionales, reconocidos en el Padrón Nacional de Posgrados de Calidad (PNPC) del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACyT). En la descripción de cada programa académico se informa sobre el propósito, la estructura, modalidad y el contenido del mismo. (SEP, 2011, *Catálogo Nacional de Formación Continua y Superación Profesional de Maestros de educación Básica 2011-2012*:5).

La tarea docente tendrá que estar presente en todo momento en los espacio de formación, en donde el maestro a partir de lo que revise en el curso, el taller o el diplomado, habrá que aplicarlo, en la escuela y en las aulas para posteriormente regresar a los espacios de formación y compartir con sus colegas lo que hizo, acompañado de evidencias y reflexiones del trabajo realizado con sus alumnos, con el colectivo docente o con los padres de familia, para que al compartir sea nutrido y fortalecido por sus pares en las propuestas formativas.

La formación permanente debería fomentar el desarrollo personal, profesional e institucional del profesorado potenciando un trabajo colaborativo para transformar la práctica; resulta difícil decirlo, pero qué difícil es cambiar las políticas y las prácticas de formación. Este cambio implica huir de políticas de subsidio, de políticas donde se piensa que invirtiendo en la formación, en gran cantidad de cursos, seminarios o jornadas, se cambiará la educación, dejando el contexto laboral igual de empobrecido, en el que la metodología de trabajo de la práctica formativa está más orientada a prácticas formativas

individuales que a modelos de formación permanente de cariz colectivo, de desarrollo y de mejora del currículo y a procesos indagativos donde la base no es la ignorancia del maestro, sino la desconfianza en la capacidad del profesorado para generar innovaciones mediante la práctica educativa. (Imbernón, Francisco. 2007: 55-56).

Muchos investigadores y expertos en educación se han pronunciado en contra de las recientes políticas educativas y han puesto a la mesa algunas alternativas al respecto, sin embargo rara vez se toman en cuenta, parece ser ya una costumbre del gobierno en donde sólo se plantean discursos espectaculares que lo único que buscan es llamar la atención, culminado con propuestas sin sentido.

## CAPÍTULO 2



## La Reforma Integral de la Educación Básica (RIEB)

## 2. 1 QUÉ ES LA RIEB

A lo largo de la historia de la educación en nuestro país se han dado grandes transformaciones en el ámbito educativo, la que nos ocupa en este apartado es la referente a la Reforma Integral de la Educación Básica (RIEB), la cual ha tenido fuertes repercusiones en la educación que reciben los alumnos de preescolar, primaria y secundaria, desde el año 2004 a la fecha.

La Reforma Integral de la Educación Básica es una política pública que impulsa la formación integral de todos los alumnos de preescolar, primaria y secundaria con el objetivo de favorecer el desarrollo de competencias para la vida y el logro del perfil de egreso, a partir de aprendizajes esperados y del establecimiento de Estándares Curriculares, de Desempeño Docente y de Gestión. (SEP.2011. Acuerdo número 592 por el que se establece la articulación de la educación básica: 9).

La RIEB llegó a su implementación completa en el 2012, su presencia fue permeando gradualmente en las aulas y las escuelas desde el 2004, con la dotación de materiales, la preparación de docentes y la vinculación entre niveles educativos.

Esta reforma, dirigió sus esfuerzos a cumplir los planteamientos del artículo 3º de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos y de la Ley General de Educación. Además, planteó una mirada distinta de las escuelas públicas de educación básica al concebirlas como espacios que brindan una oferta educativa integral acorde a los intereses de los alumnos, con vinculación estrecha con padres de familia y en donde el directivo y los docentes son actores protagónicos.

En la RIEB se le ha dado mucho auge a la educación inclusiva, en la cual se considera la pluralidad lingüística y cultural del país, a los estudiantes con necesidades educativas especiales, con o sin discapacidad y a los alumnos con capacidades y aptitudes sobresalientes.

Un aspecto importante para el logro de la reforma, es sin duda, la formación de los maestros de educación básica, en ella se aspira a una “alta especialización de los docentes en servicio”, además considera necesario:

...el establecimiento de un sistema de asesoría académica a la escuela, así como al desarrollo de materiales educativos y de nuevos modelos de gestión que garanticen la equidad y la calidad educativa, adecuados y pertinentes a los contextos, niveles y servicios, teniendo como referente el logro educativo de los alumnos.

Transformar la práctica docente teniendo como centro al alumno, para transitar del énfasis en la enseñanza, al énfasis en el aprendizaje. (SEP, 2011. Plan de Estudios: 18).

A partir de su implementación se desplegaron una serie de acciones y propuestas para formar a docentes en el conocimiento de la nueva propuesta curricular. Entre las que destacaron los diplomados y en donde la UNAM como institución de educación superior tuvo una presencia importante. Desafortunadamente, la cobertura fue limitada, ya que la participación de los docentes en dichas propuestas fue opcional y cerrada, únicamente para docentes de educación primaria. Además su contenido estuvo plagado de un sin número de productos que los docentes tenían que realizar para acreditar y ellos le llamaban “productivitis” (en plan de burla). Dejando de lado el análisis, la confrontación y la construcción colectiva que permitiera a los docentes contar con mayores elementos para el desarrollo de competencias de sus alumnos.

## **2.2 ANTECEDENTES Y MARCO NORMATIVO**

El Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica, el Plan Nacional de Desarrollo y el Programa Sectorial 2007-2012 así como la Alianza por la Calidad de la Educación, son elementos centrales que permitirán entender la implementación de la Reforma Integral de la Educación Básica.

### **2.2.1 Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica**

Han ocurrido hechos en Educación Básica que han sido el antecedente a la RIEB, el de mayor impacto es, sin duda, la firma del Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica (ANMEB) en 1992, que fue el punto de partida para una transformación completa al Sistema Educativo Nacional, impulsando reformas encaminadas a mejorar e innovar prácticas y propuestas pedagógicas y de gestión; en él, se plantearon las siguientes líneas generales de acción:

1. La federalización de los servicios educativos: En esta línea se transfirieron los servicios educativos a los gobiernos estatales pero la Secretaría de Educación Pública conservó la función normativa, acatando el artículo 3° Constitucional que define como nacional a la educación básica y normal.
2. El cambio de los planes y programas de estudio y de los materiales educativos: Esta línea dio la posibilidad de cambiar por completo los planes de estudio de primaria y de secundaria, planteando que todo alumno al culminar su educación primaria y secundaria, habrá consolidado los conocimientos, habilidades, hábitos y valores que lo posibiliten para seguir aprendiendo a lo largo de su vida y de manejarse en el mundo con una actitud participativa, responsable y basada en principios éticos. Esta modificación a los planes y programas de estudio se pone en marcha en 1993 y se operó hasta 2006 en secundaria y 2009 en primaria.
3. La revaloración de la función social del maestro: Esta última línea tuvo dos trazos claves; por una parte, Carrera Magisterial y, por otra, la formación permanente de los maestros de educación básica en servicio. Esta línea del ANMEB se relaciona directamente con este escrito ya que en ella se manifiesta el impulso a la actualización y capacitación de los docentes en servicio, a través del Programa Nacional para la Actualización Permanente de los Maestros de Educación Básica en Servicio (PRONAP), puesto en operación en mayo de 1996, y que hasta el 2010 atendió a más de 50% de la población docente de educación básica del país. (Jiménez, Eduardo.2009:12-13).

Para apoyar el trabajo del PRONAP se desarrollaron una variedad de materiales educativos y libros para maestros. Asimismo, se promovió que cada estado construyera su propio programa estatal de formación continua para los docentes.

### **2.2.2 Plan Nacional de Desarrollo y el Programa Sectorial 2007-2012**

El gobierno se hace presente en las decisiones de política educativa y plantea en el Plan Nacional de Desarrollo y en el Programa Sectorial de Educación 2007-2012, el siguiente objetivo: “Eleva la calidad de la educación para que los estudiantes mejoren su nivel de logro educativo, cuenten con medios para tener acceso a un mayor bienestar y contribuyan al desarrollo nacional”. La RIEB viene a ser la gran estrategia que permitirá lograrlo, la cual adopta un modelo educativo que recupera el desarrollo de competencias, en congruencia con las necesidades de desarrollo de México en el siglo XXI y apostándole a la articulación y eficiencia entre preescolar, primaria y secundaria.

La transformación educativa que se plantea el Plan Nacional de Desarrollo 2007-2012, y los objetivos señalados en el Programa Sectorial de Educación 2007-2012 (Prosedu), son el marco que da rumbo y sentido a las acciones de política educativa que se impulsan en el México de hoy y el de las próximas décadas. Con base en el artículo 3º constitucional y en apego a las atribuciones que le otorga la Ley General de Educación, la Secretaría de Educación Pública propuso como uno de los objetivos fundamentales del Prosedu, “elevar la calidad de la educación para que los estudiantes mejoren su nivel de logro educativo, cuenten con medios para tener acceso a un mayor bienestar y contribuyan al desarrollo nacional” (SEP, 2008, Plan de Estudios 2009. Educación Básica. Primaria: 11).

### **2.2.3 Alianza por la Calidad de la Educación**

Además la alianza suscrita en mayo de 2008, entre el gobierno federal, cuando Felipe Calderón Hinojosa ocupaba la presidencia y entre el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación, liderado por Elba Esther Gordillo, estableció la necesidad de *impulsar la reforma de los enfoques, asignaturas y contenidos de la*

*educación básica, con el propósito de formar ciudadanos íntegros capaces de desarrollar todo su potencial.*

Incorporó también, elementos para elevar la calidad educativa como: “*La capacitación de profesores, la actualización de programas de estudio y sus contenidos, los enfoques pedagógicos, métodos de enseñanza y recursos didácticos*”.

### **2.3 LA IMPLEMENTACIÓN DE LA RIEB**

Las propias demandas de las sociedades del siglo XXI y los cambios a nivel mundial, hacen necesaria una modificación al currículum y a la organización del Sistema Educativo Nacional con miras a elevar la calidad de la educación básica.

Relacionado con lo anterior Imbernon (2007) hace un planteamiento con el cual coincido y que será necesario considerar si no queremos cambios abruptos que perjudiquen a generaciones de alumnos que reciben educación básica.

Las reformas se suceden unas a otras y son una muestra de nuestra incapacidad para crear sistemas lo suficientemente flexibles como para auto renovarse de manera paulatina y adaptarse al medio social de forma constante. De hecho, cuanto más extensa, profunda y radical es una reforma más evidente es el fracaso o la obsolescencia del sistema anterior. Y en el interregno, ¿cuántos alumnos y alumnas han pagado la falta de previsión? ¿Cuántos profesores y profesoras se han quedado en la cuneta cansados de esperar o han sido víctimas de esperanzas frustradas? (Imbernón, Francisco. 2007: 128).

En México, los planes y programas que habían operado desde 1993 pierden vigencia e inicia la implementación de la Reforma Integral de la Educación Básica en el 2004 con educación preescolar, continua en el 2006 con educación secundaria y finaliza en el 2009 con educación primaria.



Las reformas a la educación preescolar (2004) y a la educación secundaria (2006), el perfil de egreso de la educación básica elaborado en 2006 y las competencias para la vida; así como el plan y los programas de estudio del nivel de primaria, vigentes desde 1993, sirvieron de base para el diseño de la reforma curricular de la educación primaria. Un aspecto sustantivo que se consideró para este proceso, fue la necesidad de articular la educación primaria con los niveles adyacentes, es decir, con la educación preescolar y la educación secundaria y en consecuencia, favorecer el desarrollo de competencias durante la educación básica. (SEP, 2011, Plan de Estudios. Educación Básica: 22).

En 2008, se señaló la necesidad de llevar a cabo un proceso de revisión de la educación primaria para articularla con el último año de preescolar y el primero de secundaria.<sup>5</sup>

Es así que en ciclo escolar 2009-2010 inicia la Reforma en educación primaria con 1° y 6°, continua en el ciclo escolar 2010-2011 con 2° y 5° y finaliza la implementación completa de la RIEB en el ciclo escolar 2011-2012 con 3° y 4° de educación primaria.

### **2.3.1 La Articulación de la Educación Básica**

Una de las principales pretensiones de la RIEB es la articulación de la Educación Básica, la cual es vista como:

...el inicio de una transformación que generará una escuela centrada en el logro educativo al atender las necesidades específicas de aprendizaje de cada uno de sus estudiantes, para que adquieran las competencias que permitan su desarrollo personal; una escuela que al recibir asesoría y acompañamiento pertinentes a las necesidades de la práctica docente cotidiana genere acciones para atender y prevenir el rezago, y constituya redes académicas de aprendizaje en la que todos los integrantes de la comunidad escolar participen del desarrollo de competencias que permiten la autonomía en el aprendizaje y la participación en los procesos sociales.(SEP, 2011. Plan de Estudios. Educación Básica: 19).

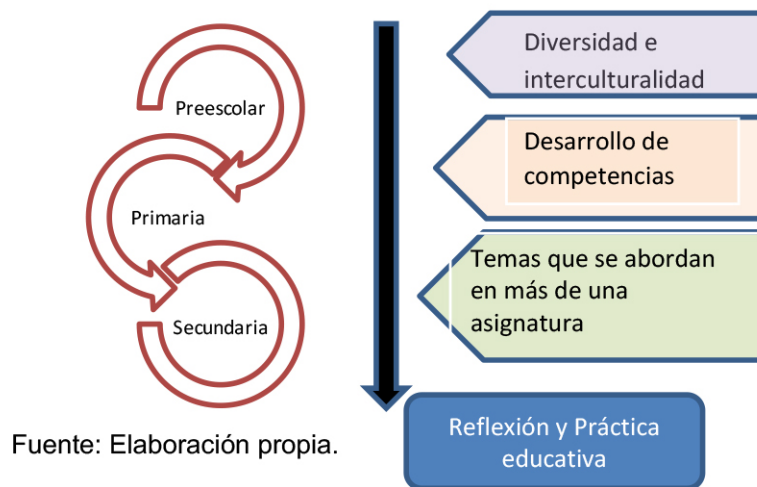
---

<sup>5</sup> Estos cambios dieron la pauta para establecer los rasgos del perfil de egreso de la educación básica y las competencias para la vida.

Para el logro de la articulación curricular, en el Plan y los Programas de estudio de educación primaria 2009, se definieron los campos formativos y las asignaturas que conformarían el mapa curricular de la educación básica, con la finalidad de dar cumplimiento a los propósitos formativos establecidos en el perfil de egreso.

Las características principales de plan y los programas de estudio a partir de la RIEB, son la continuidad entre los tres programas y se reconocen como el hilo conductor a la reflexión y la práctica educativa en la escuela a partir de tres elementos sustantivos: la diversidad y la interculturalidad, el énfasis en el desarrollo de competencias y la incorporación de temas que se abordan en más de una asignatura, como se muestra en la siguiente figura:

**Figura 4. Articulación de la educación básica en la RIEB.**



Entendida así, la articulación de la educación básica y la RIEB, no es sólo la revisión y actualización de los planes y programas de estudio, porque:

Se requiere partir de una visión que incluya los diversos aspectos que conforman el desarrollo curricular en su sentido más amplio; es decir, el conjunto de condiciones y factores que hacen factible que los egresados alcancen los estándares de desempeño: los conocimientos, las habilidades, las actitudes y los valores. (SEP, 2009: Plan de estudios. Educación Básica: 37).

Con la RIEB, se pretende que los alumnos que cursan su educación básica desarrollen competencias para la vida, a partir de la adquisición de conocimientos, habilidades, actitudes y los valores, no sólo para seguir aprendiendo a lo largo de su vida, sino para aplicar lo aprendido en las situaciones reales y concretas a las que se enfrentan en esta sociedad en permanente cambio.

En la implementación de la RIEB, la educación básica obligatoria consideraba de los tres a los catorce años de edad, es decir, doce grados escolares y se integraba por los niveles de educación preescolar (de tres a cinco años de edad), educación primaria (de seis a doce años de edad) y educación secundaria (de trece a quince años de edad). Es en junio de 2013, cuando la SEP da a conocer el decreto por el que se reforma la Ley General de Educación y se incluye la obligatoriedad de la educación media superior.

### 2.3.2 Organización Curricular de la RIEB

El mapa curricular de contenidos de la educación básica, plantea la organización y vinculación entre preescolar, primaria y secundaria a partir de cuatro campos formativos como se muestra en la siguiente figura:

**Figura 5. Campos formativos de la educación básica en la RIEB.**



Sin embargo, esta figura muestra en su estructura, inconsistencias que no permite que se logre esa articulación en el salón de clases como se contempla en el discurso y en los documentos declaratorios, ya que, por un lado se consideran cuatro campos formativos generales con los que se pretenden articular los seis campos formativos para educación preescolar y con la organización por asignaturas de primaria y secundaria. Además, se plantearon cuatro periodos escolares en la educación básica para el trabajo a partir de estándares curriculares, lo que a la fecha sigue sin una concreción clara en la práctica.<sup>6</sup>

### **2.3.3 El Enfoque por competencias**

El enfoque por competencias es considerado como un elemento central de la RIEB, para que a partir de este, los docentes desarrollen su trabajo dentro del salón de clases y favorezcan la la movilización de conocimientos, habilidades, actitudes y valores, para que los alumnos logren el perfil de egreso planteado.

El término de competencias ha sido abordado en los últimos años, no sólo en la educación básica, sino en educación media superior y superior, pero ¿qué entendemos cuando nos referimos a ellas?

La idea de la competencia conlleva saber y saber hacer, teoría y práctica, conocimiento y acción, reflexión y acción...Esto representa un cambio en el enfoque del conocimiento: del saber qué al saber cómo. En la práctica esto desplaza el peso en el currículum de los principios, del marco conceptual, a los métodos. Sin duda que el método es importante, pero no deja de ser mera cuestión técnica, variable dependiente de los principios y del marco conceptual, que le dan, dentro de la estructura que representa el currículum como un todo, sentido y significado. (Álvarez Juan Manuel, 2011: 207).

Varios autores han abordado el concepto desde diferentes ópticas, en ocasiones contradictorios y en otras complementarios, lo que si queda claro es que la competencia abarca lo conceptual, lo procedimental y lo actitudinal.

---

<sup>6</sup> (Ver anexo 2: Mapa Curricular de la Educación Básica 2011).

Es necesario especificar también que atribuimos a la idea de “saber” un sentido amplio que engloba los conocimientos, las competencias, las habilidades (o aptitudes) y las actitudes de los docentes, o sea, lo que se ha llamado muchas veces saber, saber hacer y saber ser. (Tardif, Maurice. 2004: 46).

Por lo que, en las secuencias didácticas planeadas, desarrolladas y evaluadas por los docentes para el trabajo con sus alumnos tienen primeramente que incluir un conocimiento, el cual regularmente se desprende de los contenidos planteados para el grado escolar que se cursan, transversal, es decir, que pueden ser abordados en más de una asignatura. Plantean desafíos para que los niños avancen de manera gradual en sus niveles de logro, que piensen, que expresen, propongan, distingan, expliquen, cuestionen, comparen pero sobre todo que colaboren y que convivan. Estos conocimientos, habilidades, destrezas y valores aplicados a situaciones reales y concretas.

Las competencias no son un concepto abstracto: se trata de las actuaciones que tienen las personas para resolver problemas integrales del contexto, con ética, idoneidad, apropiación del conocimiento y puesta en acción de las habilidades necesarias. (Tobón, Pimienta y García. 2010: vii).

### **2.3.3.1 Las competencias docentes**

La RIEB, al concebir dentro de su propuesta, el enfoque por competencias, no podía dejarlo de lado en la formación de docentes.

Las propuestas de formación que giraron en torno a la RIEB consideraban ideas referidas a las competencias docentes, Philippe Perrenoud, se volvió un autor obligado para los que nos dedicábamos a la formación de docentes, en su libro: “Diez nuevas competencias para enseñar”, recupera elementos importantes a considerar en la formación de docentes.

El referencial en que se inspira este libro intenta pues comprender el movimiento de la profesión insistiendo en diez grandes familias de competencias. Este inventario no es ni definitivo, ni exhaustivo. Ningún referencial no puede además garantizar una representación consensuada, completa y estable de una profesión o de las competencias que lleva a cabo. He aquí estas diez familias:

1. Organizar y animar situaciones de aprendizaje.
2. Gestionar la progresión de los aprendizajes.
3. Elaborar y hacer evolucionar dispositivos de diferenciación.
4. Implicar a los alumnos en sus aprendizajes y en su trabajo.
5. Trabajar en equipo.
6. Participar en la gestión de la escuela.
7. Informar e implicar a los padres.
8. Utilizar las nuevas tecnologías.
9. Afrontar los deberes y los dilemas éticos de la profesión.
10. Organizar la propia formación continua (Perrenoud, Philippe. 2004: 6).

Cada competencia planteada implica un reto para los docentes, ya que en su conjunto se pensaría en un docente con todos los elementos para desarrollar de manera integral su función. Es decir, garantizaría el aprendizaje de todos sus alumnos, involucrando a padres, aprendiendo de sus colegas y lo más importante un docente que se sigue formando.

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

La RIEB plantea que al culminar la educación básica el alumno contará con ciertos rasgos establecidos en el perfil de egreso que define el tipo de ciudadano que se espera formar.

Este perfil es el referente y guía para que los docentes trabajen con sus alumnos en el salón de clases los diferentes contenidos de las asignaturas y campos formativos.

El perfil de egreso considera un conjunto de rasgos que los estudiantes deberán tener al término de la educación básica.

Estos son los siguientes y se vinculan de manera directa con las competencias para la vida:

- a) Utiliza el lenguaje oral y escrito con claridad, fluidez y adecuadamente, para interactuar en distintos contextos sociales. Reconoce y aprecia la diversidad lingüística del país.
- b) Emplea la argumentación y el razonamiento al analizar situaciones, identificar problemas, formular preguntas, emitir juicios y proponer diversas soluciones.
- c) Selecciona, analiza, evalúa y comparte información proveniente de diversas fuentes y aprovecha los recursos tecnológicos a su alcance para profundizar y ampliar sus aprendizajes de manera permanente.
- d) Emplea los conocimientos adquiridos a fin de interpretar y explicar procesos sociales, económicos, culturales y naturales, así como para tomar decisiones y actuar, individual o colectivamente, en aras de promover la salud y el cuidado ambiental, como formas para mejorar la calidad de vida.
- e) Conoce los derechos humanos y los valores que favorecen la vida democrática, los pone en práctica al analizar situaciones y tomar decisiones con responsabilidad y apego a la ley.
- f) Reconoce y valora distintas prácticas y procesos culturales. Contribuye a la convivencia respetuosa. Asume la interculturalidad como riqueza y forma de convivencia en la diversidad social, étnica, cultural y lingüística.
- g) Conoce y valora sus características y potencialidades como ser humano, se identifica como parte de un grupo social, emprende proyectos personales, se esfuerza por lograr sus propósitos y asume con responsabilidad las consecuencias de sus acciones.
- h) Aprecia y participa en diversas manifestaciones artísticas. Integra conocimientos y saberes de las culturas como medio para conocer las ideas y los sentimientos de otros, así como para manifestar los propios.
- i) Se reconoce como un ser con potencialidades físicas que le permiten mejorar su capacidad motriz, favorecer un estilo de vida activo y saludable, así como interactuar en contextos lúdicos, recreativos y deportivos. (SEP, 2011. Plan y programas de estudio. Educación Básica: 43).

### **2.3.5 Competencias para la Vida**

Las exigencias de la sociedad, han crecido visiblemente en todo el mundo, cada vez son más altos los niveles educativos requeridos. En este sentido, se plantea en nuestro país, una educación básica centrada en el desarrollo de competencias que permitan a los alumnos egresados vivir y convivir de mejor manera.

Esto exige considerar el papel de la adquisición de los saberes socialmente construidos, la movilización de saberes culturales y la capacidad de aprender permanentemente para hacer frente a la creciente producción de conocimiento y aprovecharlo en la vida cotidiana.

Lograr que la educación básica contribuya a la formación de ciudadanos con estas características implica plantear el desarrollo de competencias como propósito educativo central. Una competencia involucra un saber hacer (habilidades) con saber (conocimiento), así como la valoración de las consecuencias del impacto de ese hacer (valores y actitudes). En otras palabras, la manifestación de una competencia revela la puesta en juego de conocimientos, habilidades, actitudes y valores para el logro de propósitos en un contexto dado.

Las competencias que aquí se proponen, pretenden contribuir al logro del perfil de egreso y deberán desarrollarse en todas las asignaturas, procurando que se proporcionen oportunidades y experiencias de aprendizaje para todos los alumnos.



## COMPETENCIAS CONSIDERADAS EN EL PERFIL DE EGRESO DE EDUCACIÓN BÁSICA

Competencias	Implicaciones
<b>Competencias para el aprendizaje permanente</b>	Implican la posibilidad de aprender, asumir y dirigir el propio aprendizaje a lo largo de su vida, de integrarse a la cultura escrita y matemática, así como de movilizar los diversos saberes culturales, científicos y tecnológicos para comprender la realidad.
<b>Competencias para el manejo de la información</b>	Se relacionan con: la búsqueda, evaluación y sistematización de información; el pensar, reflexionar, argumentar y expresar juicios críticos; analizar, sintetizar y utilizar información; el conocimiento y manejo de distintas lógicas de construcción del conocimiento en diversas disciplinas y en los distintos ámbitos culturales.
<b>Competencias para el manejo de situaciones</b>	Son aquellas vinculadas con la posibilidad de organizar y diseñar proyectos de vida, considerando diversos aspectos como los sociales, culturales, ambientales, económicos, académicos y afectivos, y de tener iniciativa para llevarlos a cabo; administrar el tiempo; propiciar cambios y afrontar los que se presenten; tomar decisiones y asumir sus consecuencias; enfrentar el riesgo y la incertidumbre; plantear y llevar a buen término procedimientos o alternativas para la resolución de problemas, y manejar el fracaso y la desilusión.
<b>Competencias para la convivencia</b>	Implican relacionarse armónicamente con otros y con la naturaleza; comunicarse con eficacia; trabajar en equipo tomar acuerdos y negociar con otros; crecer con los demás; manejar armónicamente las relaciones personales y emocionales; desarrollar la identidad personal; reconocer y valorar los elementos de la diversidad étnica, cultural y lingüística que caracterizan a nuestro país.
<b>Competencias para la vida en sociedad</b>	Se refieren a la capacidad para decidir y actuar con juicio crítico frente a los valores y las normas sociales y culturales; proceder en favor de la democracia, la paz, el respeto a la legalidad y a los derechos humanos; participar considerando las formas de trabajo en la sociedad, los gobiernos y las empresas, individuales o colectivas; participar tomando en cuenta las implicaciones sociales del uso de la tecnología; actuar con respeto ante la diversidad sociocultural; combatir la discriminación y el racismo, y manifestar una conciencia de pertenencia a su cultura, a su país y al mundo.

Fuente: La tabla es elaboración propia, construida con información recuperada del *Plan de Estudios 2006. Secundaria. México. SEP: 9-12.*

## **2.4 EL PAPEL DE LOS DOCENTES EN LA RIEB**

Los docentes de Educación Básica son los actores protagónicos de la intervención educativa, por lo tanto su participación en propuestas de formación, actualización y desarrollo profesional, es necesaria para realizar una práctica docente de manera efectiva. Ellos son los operadores directos de las nuevas propuestas y de ellos depende la aplicación adecuada de los nuevos programas en el aula.

Una adecuada formación docente es un requisito fundamental para el éxito en la aplicación de las reformas educativas. Existe una serie de variables que pueden ser indicativas de las competencias de los docentes y que se encuentran relacionadas con el aprendizaje de los estudiantes: por ejemplo, las habilidades académicas, el nivel académico alcanzado, los años de experiencia en la enseñanza, los conocimientos y habilidades en la materia que imparten, el estatus de certificación profesional y el comportamiento en el aula, entre otras.

La formación inicial docente debería especializar a los futuros profesores en la enseñanza y el aprendizaje con estudiantes de bajo nivel socioeconómico y cultural. Valdés et al. (2008) señalan que dicha formación debe ofrecer a los futuros profesores herramientas para solventar en la práctica los desafíos pedagógicos que implica atender poblaciones desfavorecidas. Los autores plantean que en primer lugar; al igual que en el caso de los directores, es indispensable que los maestros tengan como propósito y responsabilidad central el aprendizaje de los estudiantes.

En segundo lugar, la preparación de los profesores debe dotarlos de estrategias concretas para diseñar e implementar actividades pedagógicas apropiadas para salones de clases donde la mayoría de los estudiantes son pobres. En tercer lugar es necesario que los docentes desarrollen habilidades para construir un clima escolar favorable en situaciones de marginación, en ocasiones marcadas por la violencia (García, Benilde. 2012: 51).

El concretar el currículum en el aula es una tarea difícil para el profesor y le demanda reflexionar sobre lo que hace, es decir, tendrá que generar interacciones entre sus alumnos, proponer actividades atractivas, novedosas y con

resultados de aprendizaje. Elementos sustantivos de su tarea son el manejo y conocimiento de los enfoques de las asignaturas, de los contenidos y de los recursos didácticos que utiliza. Esta tarea se vuelve más difícil en lo solitario, por lo que su participación en propuestas de formación y actualización con otros docentes para intercambiar experiencias que vive en el salón de clases, para compartir sus aciertos y desaciertos, es necesaria.

El apoyo mutuo y la definición de trayectos de formación que permitan llenar esos “huecos formativos” son necesarios para la mejora de su labor.

## **2.5 LOS ASESORES ENCARGADOS DE LA OFERTA DE FORMACIÓN EN LA RIEB**

En el mes de octubre de 2010, la Administración Federal de Servicios Educativos del Distrito Federal, a través de la Dirección de Actualización y Centros de Maestros, lanzó una convocatoria para invitar a los docentes de educación básica a participar en los procesos de formación continua.

Destacaban los diplomados para maestros de primaria para 2° y 5°, con una duración de 30 horas (6 sesiones de 5 horas cada una), y las propuestas académicas para la formación docente en el D.F. con una duración de 40 horas (30 horas presencial y 10 extra clase).

La inscripción para estas propuestas de actualización, se llevó en línea de 9 al 17 de octubre de 2010 en el portal <http://www.sepdf.gob.mx>.

De estas propuestas, las desarrolladas en el centro de maestros por nuestras informantes fueron: Módulo 1 de diplomado para maestros de primaria de 2° y 5° y el curso: Diseño y aplicación de situaciones didácticas en preescolar.

En este apartado, complemento la información teórica referente a la RIEB recuperando 3 entrevistas aplicadas a las asesoras que se encargaron de

coordinar las propuestas de formación que se desarrollaron en el centro de maestros (CdM).

La organización de los testimonios da la posibilidad de conocer la formación de las formadoras, de reconocer el proceso que vivieron en su ingreso como asesoras al Centro de Maestros y cómo han vivido esta función, lo anterior se va trazando y dibujando al rescatar los relatos de cada una de ellas.

### **2.5.1 La formación de las asesoras como un elemento que influye en la puesta en práctica de las propuestas de formación**

La formación de las asesoras encargadas de desarrollar la formación continua se hace imprescindible para la puesta en práctica de propuestas vinculadas al quehacer educativo de los docentes.

La implementación de la Reforma Integral de la Educación Básica (RIEB) ha demandado a los docentes una revisión y análisis de los nuevos planes y programas, (su articulación, sus fundamentos y sus pretensiones) y el enfoque por competencias; por lo que los formadores de formadores, en este caso los asesores, requieren también de una formación continua que les permita llevar a buen puerto el trabajo realizado en las diversas propuestas de formación continua que coordinan.

Retomamos el concepto de **formación continua** considerando los planteamientos de Imbernón para referirnos a:

...las actividades que permiten al individuo desarrollar conocimientos y capacidades a lo largo de la vida y perfeccionarse posteriormente a su educación de base o universitaria (Imbernón, Francisco. 1997: 17).

Estas actividades supondrían entonces, una vinculación directa con lo que el maestro hace cotidianamente, pero recordemos que el trabajo docente no sólo se limita al desarrollo de actividades que realiza con sus alumnos en el salón de clases, implica también, participar en actividades que tienen que ver con el funcionamiento general de la escuela en donde se establece una relación con los compañeros de trabajo y con los padres de familia.

La formación permanente del profesorado se hace imprescindible cuando se requiere reformar aspectos fundamentales del sistema educativo (sean curriculares u organizativos). Esta formación resulta, hoy en día, inaplazable cuando se demanda un nuevo tipo de profesor, un nuevo concepto de aprendizaje de los alumnos y una nueva forma de entender la relación de enseñanza-aprendizaje. Sin una coherente formación permanente los encargados de llevar a cabo esta última se encontrarán sin elementos para la acción, o desmotivados, y, por tanto, los objetivos de mejora se convertirán en inalcanzables. (Imbernón, Francisco. 1997: 9).

El presente apartado considera la formación de las asesoras, en donde encontramos similitudes y coincidencias sobre cómo ellas tratan de dar respuesta a situaciones que suceden en su propia práctica, cómo se viven como formadoras de formadores, las implicaciones que tiene, para ellas, el desarrollo de esta función y cómo han venido dando respuesta a las diversas inquietudes de los docentes, resaltando, además, su percepción en relación a las propuestas de formación que han venido operando.

### **2.5.2 Trayectorias profesionales y académicas de las asesoras, motivaciones para seguirse preparando**

Las asesoras en los centros de maestros juegan un papel protagónico en la formación de los docentes, ellas van trazando un trayecto de formación propio, al querer dar respuesta a sus dudas e inquietudes que surgen del propio quehacer y al sentir que tienen limitaciones académicas.

En el siguiente cuadro incluyo información que rescato de los testimonios de 3 formadoras y que nos permiten conocer los años de servicio, la trayectoria profesional, las instituciones que las formaron, así como las actividades académicas que han coordinado.

Formadora	Años de servicio	Trayectoria profesional	Trayectoria académica	Instituciones formadoras	Función Actual	Actividades de formación que han coordinado las asesoras
Cla	25	25 años de Maestra frente a grupo 3 años como asesora externa.	Normal básica. Licenciatura en antropología. Licenciatura en educación preescolar. Maestría en investigaciones educativas.	Escuela Nacional de Maestros de Jardines de niños. UNAM. CENEVAL. CINVESTAV.	Docente de educación preescolar. Asesora externa de la Dirección de Actualización y Centros de Maestros.	Situaciones didácticas en preescolar. Evaluación y planeación por competencias. Cursos de nivelación académica.
Elsa	27	Maestra frente a grupo en educación especial. Directora de una Unidad de Servicios de Apoyo a la Educación Regular (USAER).	Normal Básica. Licenciatura en psicología educativa. Maestría en psicología.	Escuela Nacional de Maestros. Universidad Pedagógica Nacional. Universidad INACE.	Coordinadora académica del Centro de Maestros Luis Herrera y Montes.	Diplomado sobre reforma primaria. Cursos en línea: aprender a aprender con TIC'S.
Isa	24	Maestra frente a grupo de en 1° y 6° de primaria. Apoyo técnico pedagógico en escuelas primarias.	Normal básica. Licenciatura en educación básica.	Escuela Nacional de Maestros. Universidad Pedagógica Nacional.	Apoyo técnico pedagógico en una escuela Primaria. Asesora Externa de la Dirección de Actualización y Centros de Maestros.	Enseñanza del español. Diplomados sobre Reforma Primaria.

En el cuadro anterior se observan de manera clara los intereses que tienen las formadoras para continuar preparándose ya que no se quedan sólo con su formación inicial como docente, sino que sus inquietudes la llevan a buscar respuestas a su quehacer, no nada más en cursos o diplomados, sino que se interesan por estudiar en instituciones de educación superior que en palabras de ellas, les ayudaron a entender las nuevas formas de trabajo.

Existe algo relevante dentro de la formación de una de las asesoras, una formación que pareciera no estar vinculada al quehacer educativo, pero que, sin embargo, proporciona elementos a su práctica.

Cla<sup>7</sup>: Tengo una licenciatura en antropología que me ayudó mucho en el servicio, que me ayudó a entender los fenómenos sociales, con lo que se juega en las aulas y pues cursos, algunos diplomados privados, hice en el 2005 la licenciatura por CENEVAL que fue un aprendizaje bien interesante y me permitió entender todo este asunto de esta nueva reforma que venimos arrastrando desde el 90 prácticamente ... porque estoy haciendo una maestría en investigaciones educativas con el fin de mejorar mi perspectiva acerca de lo que es ahora la educación y cómo puedo mejorar las prácticas en el aula como docente y también a partir de que ingresé como asesor externo a la Dirección de Actualización me ha abierto el panorama de lo que sucede en las aulas y esta maestría me permite tener como más herramientas y elementos para que cuando me reincorpore pueda hacer mejor mi trabajo, bueno esa es la idea al menos ¿no? (RIEB 11-VI-11 EJG-ENT2).

Las decisiones de las asesoras para elegir su recorrido de formación, se refleja en las trayectorias tanto profesionales como académicas que determinan en cierta medida las respuestas a sus dudas, que van surgiendo en su quehacer cotidiano, por lo tanto se tendrá que:

---

<sup>7</sup> La entrevistada fue una mujer de aproximadamente 46 años quien es maestra de educación preescolar, actualmente se desempeña como asesora en el Centro de Maestros y cursa una maestría, desarrollando un proyecto sobre enseñanza de las Matemáticas en el CINVESTAV. Es robusta, tez morena clara y vestida con un pantalón de mezclilla, blusa cuadros y unos zapatos de piso de color café. Ya se había acordado con la asesora el día y la hora de la entrevista y aunque estaba nerviosa, me preguntó un poco de cómo sería la dinámica de la entrevista, antes de iniciar con la grabación. Es importante mencionar que se dispuso del espacio con antelación para poder desarrollar esta entrevista, comentando con la entrevistada que formaría parte de la investigación que está desarrollando y que el uso de la información sería confidencial y se preservaría su anonimato. Cuando se prendió la grabadora se notó a la maestra nerviosa, sin embargo, en el tono y el discurso había mucha seguridad y transmitía el querer ser escuchada.

...reconocer que los profesores no universitarios son sujetos de conocimiento significa reconocer, al mismo tiempo, que deberían tener derecho a decir algo respecto a su propia formación profesional, con independencia de que se lleve a cabo en la Universidad, en los institutos de formación o en cualquier otro sitio. Es raro que los docentes no universitarios tengan la misión de formar a personas y que se reconozca que poseen competencias para ello, pero que, al mismo tiempo, no se reconozca que tienen la competencia para actuar en su propia formación y para controlarla, por lo menos en parte, es decir, tener el poder y el derecho de determinar, con otros agentes de la educación, sus contenidos y formas. (Tardif, Maurice. 2004:176).

Una recurrencia que manifiestan las asesoras y que las impulsa a decidir sobre su formación, es preguntarse sobre lo que viven en el salón de clases, y en específico cuestionarse respecto a cómo aprenden los niños y los procesos de aprendizaje que siguen. Sin embargo, también se hacen presentes situaciones personales que determinan en gran medida el aplazar su trayecto formativo en instituciones de educación superior.

Isa<sup>8</sup>: ...tengo normal básica pero fíjate que integrándome a grupo me doy cuenta que me hacían falta todavía elementos para la práctica docente sobre todo en la adquisición de la lengua escrita con niños de primero, ahí es donde surge la iniciativa de continuar estudiando, porque yo decía: Si un niño de primero lee, ¿por qué no escribe también?, o sea mi razonamiento era muy lógico por qué si hace una cosa, por qué no puede hacer otra, entonces en ese tiempo tenía un director que me dice: pues tiene como que inquietudes maestra métase a estudiar, yo tenía... 21 años o 22 años, pero por las cuestiones de familia, de los hijos, pues no lo pude hacer, pero seguía con esa inquietud. Ya posteriormente, pasaron como 6 años cuando me meto a la licenciatura a cursarla en la Universidad Pedagógica Nacional y pues otra experiencia, porque ahí no es un carácter..., no tienen carácter para formar docentes sino para actualizar, pero me doy cuenta que para mí fue la escuela que me forjó como docente. (RIEB 02-IV-11 EJJ-ENT1).

---

<sup>8</sup> La entrevistada fue una mujer de aproximadamente 43 años quien se desempeña como apoyo técnico pedagógico en una escuela primaria de tiempo completo, además los sábados es asesora en el Centro de Maestros Luis Herrera y Montes y actualmente está desempeñándose como formadora en la impartición del módulo tres de diplomado reforma primaria 2º y 5º grado denominado: "Planeación y estrategias didácticas para los campos de exploración y comprensión del mundo natural y social y desarrollo personal y para la convivencia". Es licenciada en educación, por la UPN y lleva 24 años de servicio. Delgada, de 1.65 metros de estatura, tez morena clara y vestida con un pantalón de mezclilla, una blusa azul botones al frente y sin mangas, zapatos descubiertos azules.



La dificultad de las formadoras por incorporarse laboralmente, el desempeñar funciones distintas a la formación inicial y su propia trayectoria profesional hace que reconozcan sus debilidades y decidan seguir formándose académicamente.

Elsa<sup>9</sup>: He tenido una trayectoria que me ha fortalecido porque yo termino la normal en el 80-84, en esos años era muy difícil incorporarse a lo que era el ámbito laboral, entonces se me presenta la oportunidad y trabajo en una escuela de deficiencia mental, pero había muchas limitantes en mi cuestión académica porque yo era normalista y era enfrentarse a niños con deficiencia y entonces eso me motiva a seguir estudiando pero entonces yo tomo la modalidad de estudiar en la mañana y trabajar en la tarde, entonces ingreso a la licenciatura de psicología en la UPN y hago esa combinación por cuatro años más y al terminar se me presenta la oportunidad de ser directora de USAER y entonces decido otra vez hacer cambios porque yo me sentía débil ante los maestros porque eran maestros que tenían una especialidad y una licenciatura, entonces decido estudiar y trabajar pero como la escuela era sabatina, era tiempo completo, tenía que trabajar los dos turnos y entro a estudiar en sábado en el INACE una maestría en psicología educativa, la cual duró dos años, pero bueno el afán era seguir preparándome, para darle algo a los compañeros porque sí es un ambiente muy complicado, porque era trabajar con los maestros, con las autoridades, con los padres, con los niños, entonces mi experiencia siempre ha sido con niños deficientes mentales, niños con problemas de aprendizaje y bajo esa línea de educación especial. (RIEB 08-VII-11 EJJ-ENT3).

La formación profesional da también, posibilidades de desarrollar actividades distintas a las de la docencia en el caso específico de esta formadora sus estudios le abren las puertas para desempeñarse como directora, lo que le implica nuevos retos, además se perciben también inquietudes para seguir con su formación ingresando a un posgrado en una escuela particular.

La profesionalización del docente va más allá de la formación inicial, ya que la práctica hace ver las limitaciones para enfrentarse a la tarea que se está

---

<sup>9</sup> La entrevistada fue una mujer de aproximadamente 48 años quien es maestra de primaria egresada de la norma básica, cuenta también con una licenciatura en psicología educativa por la UPN y una maestría en psicología educativa por la Universidad INACE, actualmente se desempeña como coordinadora académica del Centro de Maestros Luis Herrera y Montes. Es delgada, cabello al hombro de color negro, estatura aproximada de 1.55 metros, vestía un pantalón de vestir color café, zapatos descubiertos de piso, blusa de cuello de alto color beige y suéter tejido, abierto, café claro.

desempeñando, lo que la obliga a seguirse preparando y combinar actividades laborales con la preparación académica en instituciones de educación superior; al respecto Gervilla menciona lo siguiente:

La profesionalización del docente es un proceso continuo que comienza cuando el alumno ingresa a la institución Universitaria, pero difícilmente podemos asegurar cuándo termina: la formación y el perfeccionamiento es continuo... (Gervilla, Ángeles. 2000: 213).

Existen coincidencias claras en cuanto a las instituciones formadoras de las asesoras; en primer lugar, las tres egresan de una normal y el afán por seguirse preparando y cursar una licenciatura, además de un intereses latente por continuar su formación con estudios de posgrado.

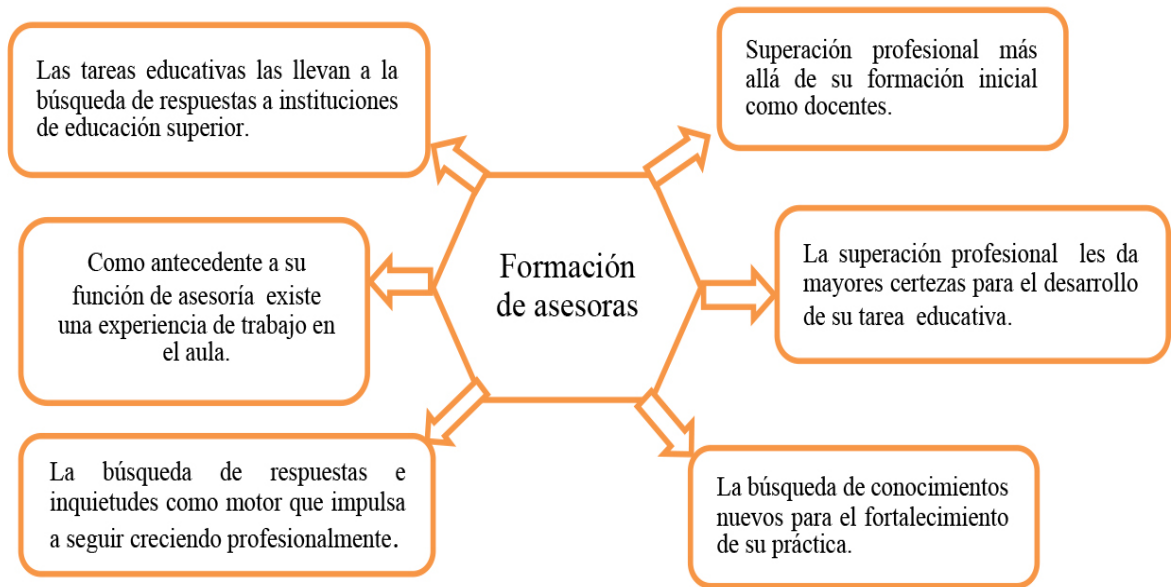
Distintas son las circunstancias que marcan el interés por seguir en la formación propia y tiene que ver con situaciones que ellas viven y reflexiones que hacen de la propia práctica docente. Lo que las lleva a buscar respuestas en instituciones formadoras. Los años de servicio y la experiencia que ellas han tenido es una constante en las similitudes, así como la falta de elementos y el querer dar respuesta a los requerimientos que les exige su propia práctica. Sin embargo, todo se va entrelazando, y lo que les exige su práctica no sólo se limita al saber, ya que si nos vamos al concepto de las competencias, implicaría también un ser y un hacer, porque el hecho de que conozcas, no quiere decir que lo apliques de manera adecuada.

Al respecto Tardif menciona que:

El saber docente es, por tanto, esencialmente heterogéneo: Saber plural, formado por diversos saberes provenientes de las instituciones de formación, de la formación profesional, de los currículos y de la práctica cotidiana. (Tardif, Maurice. 2004: 41).

Esta heterogeneidad a la que hace alusión el autor es similar en nuestras tres informantes. En la siguiente figura enmarco las coincidencias:

**Figura 6. Lo que lleva a las asesoras a seguirse formando.**



Fuente: Elaboración propia.

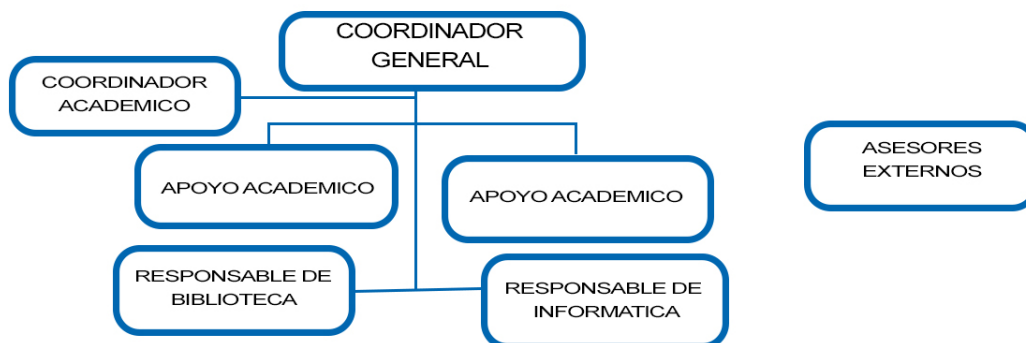
### **2.5.3 Su ingreso al centro de maestros y su nueva función un reto profesional**

Los Centros de Maestros son espacios educativos cuya función sustantiva es ofrecer servicios, recursos e instalaciones de apoyo al desarrollo de las escuelas y los colectivos docentes de la educación básica, promoviendo y asesorando actividades formativas y de desarrollo profesional. (<http://formacioncontinua.sep.gob.mx>).

Estos espacios están instalados en todo el país, en la Ciudad de México en específico, se cuentan con 18 centros de maestros distribuidos en las diversas delegaciones.

Como podemos observar en el siguiente organigrama, la estructura básica de un centro de maestros es el coordinador general, el coordinador académico, dos apoyos académicos, el responsable de biblioteca, el responsable de informática y los asesores externos.

**Figura 7. Organigrama del personal que conforma el centro de maestros.**



Fuente: Elaboración propia

El personal que labora en los centros de maestros es personal comisionado que presta sus servicios por tiempo indefinido y que sus plazas docentes pertenecen a diferentes niveles educativos de educación básica (educación inicial, preescolar, primaria, secundaria, educación especial o educación física).

Los asesores externos, no están fijos en el centro de maestros, es personal que sólo asiste a estos espacios a desarrollar las actividades académicas asignadas y son docentes que la mayor parte del tiempo, laboran en los diferentes niveles educativos, desempeñando funciones docentes, directivas o de apoyo técnico.

Así tenemos que de las tres asesoras entrevistadas una es la coordinadora académica y las otras dos son asesoras externas al CdM.

¿Pero, qué implicó el ingreso de las asesoras al centro de maestros?

Más que el ingreso al CdM, la función como asesoras, es vista como una oportunidad que implica retos y en donde va implícita la tarea de formarse.

Elsa: ... se me presenta otra oportunidad e ingreso papeles para incorporarme en este centro de trabajo... el gran impacto personal es que ahora hasta soy asesora. (RIEB 08-VII-11 EJJ-ENT3).

El CdM como espacio de formación también proporciona actualización a su personal y ha contribuido al fortalecimiento de la función, en este caso de la coordinadora académica, en donde ella ve su “capacitación” como una inversión del sistema. Esta acción me parece relevante ya que es un elemento que permite garantizar y asegurar la puesta en práctica de las propuestas con mejores resultados.

Elsa: yo no tenía claro para qué eran los centros de maestros y en algún momento yo acudí, ... veo mucha inversión en mí, desde el momento que me empezaron a “capacitar”, porque antes yo lo viví, porque antes yo tenía que pagar para capacitarme, por ejemplo, cuando estudié la maestría como fue a nivel particular, yo tomaba los cursos y tenía que pagar y el idioma también tenía que pagarlo, entonces si hice un fuerte desembolso en esos dos años de maestría y cuando llego aquí y me doy cuenta que te los están dando como parte de la formación pues hay que aprovecharlos, entonces sí yo lo vi como una muy buena inversión y a lo mejor ahorita que mi cometido sea ofrecer calidad, esforzarme porque el sistema ha invertido en mí, me ha capacitado con diplomados en formación cívica y ética, en cultura financiera, asesoría y acompañamiento a colectivos escolares, en los módulos para impartirlos de 1ro 6to, de 2do 5to del diplomado de acuerdo a la reforma, en formador de formadores que es todo lo de asesoría en línea. Lo medular es que a mí me capacitan y de ahí tengo que desprender las acciones dirigidas a los maestros y bueno todo bajo una línea de trabajo que está dada por la misma Dirección, entonces si el que ellos hayan invertido, han marcado las pautas para que yo desempeñe lo que ellos organizan y que creen que están bien. (RIEB 08-VII-11 EJM-ENT3).

Se diseña un trayecto de formación personal, visto éste como “pequeño proyectito” en el cual recupera aspectos similares a lo que ella ha revisado, como hacer un diagnóstico, rescatando fortalezas y debilidades y en base a eso decidir qué incluir en su propio recorrido académico.

Isa: Pues eso fue para mí un gran reto porque yo en mi vida pensé en hacer esa actividad, de hecho yo tenía así como que pánico escénico cuando participaba yo en alguna junta, pero realmente era muy difícil hablar, en público, entonces cuando se me invita a participar en el centro de maestros dije no, pues ¿cómo yo voy a actualizar o

cómo voy a dar un curso si no puedo ni siquiera controlar los nervios o pararme frente a alguien? Y había decidido que no, pero dije y ¿dónde están los retos?, siempre me voy a quedar con esa sensación de que dije que no y me porté cobarde y entonces dije: “al toro por los cuernos”. Así que dije: Va a ser un reto para mí, no solamente profesional sino personal. Entonces... pues me fui preparando emocionalmente y también académicamente, tuve que reconocer ¿cuáles eran mis fortalezas como docente?, ¿qué me hacía falta? y la parte de las debilidades, entonces con base a eso se hizo como un diagnóstico ¿no? e hice una preparación de metas para mí misma como un pequeño proyectito y créeme que he aprendido mucho y me sigo fortaleciendo, también el trabajo colectivo con mis demás compañeros asesores me ha dado pie a que yo siga con esa formación. (RIEB 02-IV-11 EJJ-ENT1).

El ingresar a los centros de maestros se ve como una oportunidad de aprendizaje que permite un crecimiento personal y profesional y que proporciona herramientas y brinda un panorama más amplio de lo que sucede en las aulas.

Cla: ...el ingreso como asesor externo a la Dirección de Actualización me ha abierto el panorama de lo que sucede en las aulas y esta maestría me permite tener como más herramientas y elementos para que cuando me reincorpore pueda hacer mejor mi trabajo, buen esa es la idea al menos... me interesó la propuesta porque era como mirar el trabajo en el aula pero desde fuera y además estar en contacto con otros maestros para esa famosa retroalimentación de experiencias que es valiosísima. (RIEB 11-VI-11 EJJ-ENT2).

#### **2.5.4 Su función como formadoras de formadores**

El desempeñar funciones distintas a la docencia, es decir, diferentes al trabajo directo con los alumnos en el aula, sobre todo en educación básica ya sean funciones directivas, de asesoría o como formador de formadores siempre se ha visto como un logro no sólo personal, sino profesional.

Sin embargo, el estar desempeñando este tipo de actividades exige una mayor preparación y una participación en procesos de formación, ya que el propio

formador legitima no sólo su saber sino también su hacer en el grupo de docentes a los que está formando.

El enfrentarse a una actividad distinta a la que han desempeñado durante años implica un reto gratificante que va acompañado de miedos, incertidumbres y dudas al sentir que no se tiene la capacidad para enfrentar esta tarea educativa, pero también conlleva una superación personal y profesional ya que esta nueva función les da la posibilidad de compartir con sus colegas, conocimientos y experiencias que han acumulado a lo largo de su práctica docente, retomo un ejemplo al respecto.

Cla: Pues maravillosa, la verdad entré con mucho miedo porque no pensé que tuviera las posibilidades, cuando empiezas a trabajar con otros maestros que no son del nivel (refiriéndose a niveles educativos distintos a preescolar) te das cuenta que todos carecemos de las mismas cosas, ¿no? y con las compañeras en preescolar, el gran punto a mi favor, es que yo soy docente frente a grupo y que pasé por el mismo proceso que ellas y que tratas de hacer esa conexión porque para uno que está frente a los niños es vital, lo que importa no es cuánto sabes sino cómo lo ejecutas y verter esa experiencia mía con esos marcos teóricos que también han sido enriquecedores, para mí ha sido muy importante y ellas también como que sienten confianza cuando uno se presenta como parte de un equipo que vas a formar, en ese momento se establece una comunidad diferente, ya no eres el que lo sabe y viene a enseñarles cosas ¿no?, sino cuando menos mi postura es intentar establecer una comunidad donde todos aprendamos y donde mi única cosa a favor o que ellas no tienen, es que yo conozco lo que vamos a trabajar y que yo tengo más experiencia para poder guiar sus aprendizajes como pretenden los cursos o los programas, esa es la única diferencia y eso les hace sentir muy cómodas, empiezan a abrirse, a hacer preguntas muy concretas, tienen la confianza de decir no te entiendo, o repíteme esto, o cómo le hago para esto otro ¿no? y el intercambio de experiencias es fundamental. (RIEB 11-VI-11 EJG-ENT2).

Existe un reconocimiento por parte de la asesora sobre carencias de ella misma y de los docentes para desarrollar su práctica.

Se favorece un aprendizaje en grupo caracterizado por la colaboración, la participación, el diálogo y el intercambio de experiencias, en donde el formador no tiene todo el conocimiento sobre lo que se revisará sino que él también, está en posibilidades de aprender del grupo de docentes.

Se resalta el cambiar de actividades más enfocadas a la difusión y a lo administrativo para pasar y ahora dedicarse a la formación propia y participar en la formación docente, adquiriendo herramientas como el uso de la tecnología, cuestión que veía muy alejada de la realidad y que la propia función como asesor en línea le ha exigido una preparación al respecto.

Elsa: Mi función como coordinadora académica ha sido muy interesante porque cambia ese rol que tenía de enlace y ahora ya más dedicada a la capacitación personal y luego con los maestros, básicamente es la parte académica, a lo mejor lo administrativo, trato de cumplir pero no llevo al 100% la organización, es más la revisión de materiales, leer, hacer algunos ajustes y aquí el gran impacto personal es que ahora hasta soy asesora en línea, je je, que esa es otra de mis debilidades, yo cuando ingreso aquí yo no sabía ni siquiera agarrar la máquina y a lo mejor antes porque alguien me ayudaba y además porque lo llegué a aprender pero nunca lo practiqué, entonces lo veía muy lejos de mi realidad y ahora dentro de la función académica, pues es la impartición de los cursos presenciales y ahora en línea, entonces pues ese reto también pues creo que ha sido enorme porque entonces ahora ni yo misma me la creo.( RIEB 08-VII-11 EJG-ENT3).

El haber puesto en práctica propuestas educativas le permite orientar a los docentes con mayor seguridad y decir que lo teórico tiene una aplicación en la práctica a lo que la asesora llama “hablar con evidencia”, una evidencia que le ha dado la propia práctica.

Isa: ...entonces cuando yo entro con maestros a mí me decían compañeros, los participantes en cursos que era muy fácil y muy bonito hablar de teorías ¿no? porque esas teoría las había hecho alguien detrás de un escritorio, ese diseño curricular, pero qué pasaba cuando te enfrentabas con un grupo de 40 niños, que en ocasiones no sabías qué hacer porque no te resultaba y les decía pues qué creen, que tengo yo un grupo de



primero, que tengo 45 alumnos y que si se puede, esa parte a mí me fortaleció mucho, el decirle a los maestros, “les estoy hablando con evidencia”, de que si se puede, tal vez no tendremos las mejores condiciones, porque en ocasiones si tenemos muchos niños se pierde la visión del grupo, pero no es imposible tampoco, considero que si se puede. (RIEB 02-IV-11 EJJ-ENT1).

### **2.5.5 Su visión sobre las propuestas de formación que coordinan**

En el 2009, se emitió por primera vez en la historia de la educación del país, una Convocatoria pública nacional dirigida a la Universidad Pedagógica Nacional, a las Escuelas Normales, a los Centros de Actualización del Magisterio, a las Instituciones de Educación Superior y a los Centros de Investigación Educativa a participar en el diseño y desarrollo de propuestas académicas para su integración en el Catálogo Nacional de Formación Continua y Superación Profesional de Maestros de Educación Básica en servicio 2009-2010<sup>10</sup>, convocatoria que fue apoyada por el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación. (SEP, 2010: 5).

De estos programas académicos las autoridades educativas estatales hacen una selección e integran el Catálogo Estatal de Formación Continua y Superación Profesional para implementarlos y operarlos.

Si bien es cierto que en el Distrito Federal y en particular en los centros de maestros, las temáticas que se trabajaban variaban y e iban desde Cursos Presenciales de Formación Continua, Diplomados, Cursos en Línea, Cursos de Nivelación Académica y Cursos Estales de Actualización.

En este apartado centraremos la atención en las propuestas de formación que las asesoras coordinaron, específicamente, el curso: Diseño y Aplicación de Situaciones Didácticas en Prioridades Preescolar y el diplomado sobre 2° y 5° para maestros de primaria.

---

<sup>10</sup> En este catálogo se Incluyen 369 programas de diversas áreas de formación continua, y en superación profesional se consideran 216 diplomados y 127 programas de posgrado (Especialidades, Maestrías y Doctorados).

### **2.5.6 El Curso: Diseño y Aplicación de Situaciones Didácticas en Preescolar, desde la visión de la formadora**

Este curso formó parte de la opción formativa denominada “Colección de Propuestas Académicas de Formación Continua para el D.F.”, en el ciclo escolar 2010-2011, que ofreció la Dirección de Actualización y Centros de Maestros (DAyCdM), integrada por diez cursos, cuya intención fue apoyar a los docentes de educación básica en servicio en la apropiación del plan y programa de educación preescolar y del enfoque por competencias que adopta la educación básica.

El propósito general del curso fue que:

A través de actividades que se realicen en este programa se pretende que los participantes fortalezcan su formación, específicamente sus capacidades para diseñar situaciones didácticas, recuperar las experiencias que han vivido en las aulas y los elementos conceptuales para construir e implementar este proceso en su trabajo diario-diseño, análisis y construcción de nuevas situaciones didácticas- con los alumnos que atienden en la educación preescolar. Con el desarrollo de este curso se pretende que los participantes cuenten con un espacio de formación donde se analice con mayor profundidad algunos de los planteamientos del Programa de Educación Preescolar 2004. (SEP, 2010. *Catálogo Nacional*. Formación Continua y Superación Profesional para Maestros de Educación Básica en Servicio. 2010-2011: 223).

Hay un reconocimiento por parte de la asesora responsable de coordinar esta propuesta de formación, en cuanto a la falta de herramientas teórico metodológicas básicas para la implementación de la reforma en preescolar, que ella percibe en las docentes que participan en las propuestas y que trabajan en ese nivel educativo y una afirmación por parte de ella en que este curso tenga impacto en lo que las docentes necesitan.

Cla: A pesar de que preescolar fue pionero en esta cosa (refiriéndose a la RIEB), está como muy poco claro para las compañeras y hacen falta muchos conocimientos teóricos para que ellas puedan entender e implementar de manera más cercana la propuesta del programa,

hay mucho huecos metodológicos y teóricos y estos cursos van en dirección a eso, a darles herramientas teóricas, este curso (diseño y aplicación de situaciones didácticas en preescolar) en especial, ha tenido mucho impacto porque trata de conectar, o cuando menos ha sido mi visión al tratar de apoyar a las compañeras, mi visión ha sido llevar las herramientas teóricas a la práctica, porque siempre que se dan cursos que hablan de teoría pero queda el hueco entre la teoría y la práctica y este curso intenta formar ese puente y mi idea es que realmente lo conecten que no sea una teoría que se queda en el aire y que además, todo el tiempo trato de llevarlas a que lo reflexionen conforme a lo que viene en el programa, que vean que las competencias si son cosas que se pueden desarrollar en el aula, de hecho lo vienen haciendo nada más que como que lo hacen de manera mecánica, entonces lo que se intenta es provocar procesos reflexivos que permitan realmente que incorporen esa teoría a sus cuestiones prácticas y que modifique la práctica, que es lo que se supone que pretende la reforma, la modificación de las prácticas. (RIEB 11-VI-11 EJJ-ENT2).

La formadora menciona que han desarrollado cursos que no responden a las necesidades de los docentes, porque en éstos no se considera la voz de ellos, y en donde se abordan temáticas nuevas como sociedades del conocimiento y enfoque por competencias de manera superficial, sin hacer una revisión a fondo, lo que ocasiona que las propuestas tengan poca resonancia en el aula.

Perranoud menciona que:

La profesión no es inmutable. Sus transformaciones pasan sobre todo por la aparición de nuevas competencias (relacionadas, por ejemplo, con el trabajo con otros profesionales o con la evolución de las didácticas) o por el énfasis de competencias reconocidas, por ejemplo, para hacer frente a la heterogeneidad creciente de los públicos, a la evolución de los programas. Cualquier referencial tiende a pasar de moda, a la vez que las prácticas cambian y porque el modo de concebirlas se transforma. Hace treinta años, no se hablaba de un modo tan corriente de tratamiento de las diferencias, evaluación formativa, situaciones didácticas, práctica reflexiva o metacognición. (Perranoud, Philippe. 2004: 9).

Sin embargo, se hace necesario un tratamiento distinto a estas temáticas dentro de las propuestas formativas para se tenga un impacto real en la tarea docente y no se quede sólo en el discurso, un discurso que se repite y en el cual se

incorporan los nuevos conceptos, pero la práctica educativa en las escuelas y en las aulas sigue siendo la misma.

En particular este curso (Diseño y aplicación de situaciones didácticas) el cual se desarrolló en diversas ocasiones con grupos distintos y respondió a demandas de las docentes.

En la siguiente figura rescato características de esta propuesta de formación según la percepción de la formadora:

**Figura 8. Características del curso: Diseño y aplicación de situaciones didácticas en preescolar.**

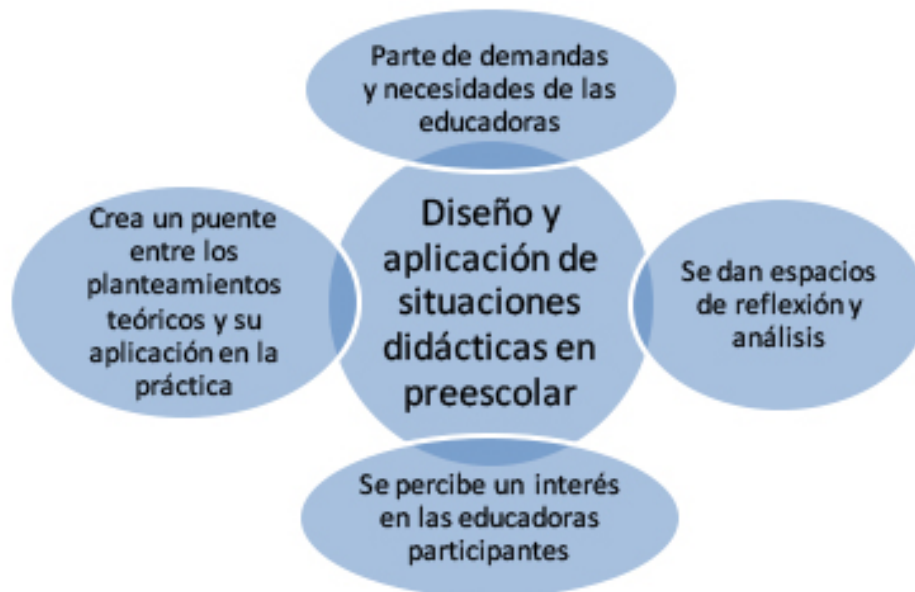


Figura construida a partir de la información proporcionada por una de nuestras entrevistadas.

La implementación de la RIEB se dio de manera gradual y si bien es cierto el nivel de educación preescolar fue el primero en sufrir modificaciones al currículum, el desconcierto y descontento entre los profesores de este nivel educativo no se hizo esperar, ya que este nuevo planteamiento curricular les exigía no sólo

conocimientos teóricos y metodológicos, sino cambios conceptuales, de ideas, de actitudes y maneras de ver la educación.

Al respecto resalto el comentario de una de las asesoras en cuanto a la acumulación de conocimientos:

Cla: Lo importante no es cuánto sabes sino cómo lo ejecutas. (CdM 11-VI-11 EJG-ENT3).

### **2.5.7 Diplomado sobre reforma primaria 2° y 5°, desde las palabras de las formadoras que lo coordinaron**

Las propuestas de formación en modalidad de diplomados para maestros de primaria, como opciones formativas en los centros de maestros, iniciaron su operación en el ciclo escolar 2009-2010 para 1° y 6°, en el ciclo escolar 2010-2011 para 2° y 5° y en el ciclo escolar 2011-2012, para 3° y 4°. Esta propuesta de formación fue novedosa, en primera, porque su diseño y elaboración corrió a cargo de una institución de educación superior (UNAM). Pero además, por ser una propuesta de mayor duración en comparación con los cursos que se venían impartiendo y que centraban sus contenidos en la revisión de los fundamentos de la reforma, su aplicación en los campos formativos, poniendo énfasis en el desarrollo del pensamiento crítico y reflexivo y finalizando con la evaluación para el aprendizaje en el aula.

Uno de los ejes fundamentales para el éxito de esta reforma, es la participación de todos los actores en el proceso educativo: alumnos, padres de familia, maestros y autoridades educativas comprometidas con el cambio y plantea como estrategia inicial, la formación académica a docentes, directivos y asesores técnicos pedagógicos mediante un diplomado de 120 horas de estudio, estructurado en tres módulos, de 40 horas cada uno que permita a los docentes conocer: los contenidos de la reforma y su propuesta pedagógica; los avances que existen en el campo de la investigación educativas, en particular los vinculados con los problemas de enseñar a aprender, y una visión metodológica coherente con la propuesta pedagógica de la reforma, que considere los conocimientos y experiencias de cada docente. (SEP/UNAM. 2009: 7).

Se presentaron dificultades en la operación de estas propuestas, las cuales surgieron primeramente de un desconocimiento de los planteamientos de la RIEB por parte de los asesores, quienes fueron encontrando la lógica de los contenidos de trabajo, simultáneamente con los docentes que participaban en los diplomados.

Se percibió poca asistencia y los docentes que acudieron manifestaron resistencias y dudas, que demandaban a los asesores, una preparación y revisión de bibliografía; acciones que dotaban de herramientas a los formadores para actuar con mayores certezas.

Isa: ...lo del diplomado, no es una temática que sea fácil de manejar porque es nueva, pero aun así estamos aquí trabajando... ha sido un poco... álgida la situación con los maestros, porque hay mucha resistencia, hay temor y fijate que sin embargo los maestros que están aquí es por algo, porque se interesan, porque hay otros que permanecen tras su escritorio sin saber qué está pasando con la educación en México. (RIEB 02-IV-11 EJJ-ENT1).

Otra situación que manifestaron, las formadoras en sus testimonios está relacionada con la estructura del diplomado, el cual planteó actividades ambiguas, además se hicieron comparaciones en cuanto a estructuras de los diferentes diplomados (1° y 6°, 2° y 5°).

Isa: Pues fijate que en ocasiones la estructura si te permite la construcción de esos productos o te permite que el docente construya sus conocimientos, pero en ocasiones algunas actividades son ambiguas, o no hay la suficiente información para que uno como formador lo lleve, pero sin embargo sacas el trabajo, tienes esa capacidad de que si te resulta ambigua una actividad tu no pierdas el propósito y se cumpla, ¿no? diseñando una actividad alterna. (RIEB 02-IV-11 EJJ-ENT1).

Elsa: Fíjate que en el diplomado de 1° y 6° incluso los docentes consideraron que fue una buena estructura porque las actividades les permitieron reflexionar mucho sobre el actuar del docente y bueno tenían que entregar un producto pero hay mucha actividad de reflexión y en este ciclo que se trabajó 2° y 5° se vieron muy atiborrados de información,

entonces la estructura no estuvo muy organizada porque hubo muchas actividades de reflexión pero era tanta la información que se perdían, entonces decían algunos que a lo mejor no estuvieron bien organizados, incluso en la revisión de los materiales era mucha lectura y a veces a unas lecturas no les encontraban mucho sentido, como que también era seleccionar esos textos para que ellos los medio revisaran. (RIEB 08-VII-11 EJJ-ENT1).

Rescatando las aportaciones de nuestras informantes estructuro la siguiente figura que recupera su visión respecto al diplomado que coordinaron.

**Figura 9. Diplomados sobre la RIEB 2° y 5°**



Fuente: Elaboración propia a partir de los comentarios de las formadoras.

Como podemos observar en la figura anterior se muestran las observaciones y comentarios de las asesoras en donde se perciben fallas en la implementación ya que se hizo una revisión superficial de la información, por el exceso de lecturas y temáticas lo que redujo el tiempo en el análisis y la reflexión; al respecto Imbernón menciona lo siguiente:

Si se realizan cursos de formación, no deberían quedarse únicamente en la teoría explicativa sobre la cuestión o en la superficialidad del estado de la misma, sino realizar demostraciones y simulaciones para después llevarlas a la práctica real, y desarrollar sesiones de devolución y discusión en las que se analice la puesta en práctica en las diversas situaciones problemáticas y puedan observarse las diversas complejidades que han ido apareciendo. Posteriormente se puede proponer una asesoría, un seguimiento o un acompañamiento con el fin de ver cómo se va a introducir la innovación en la práctica. Vengo a decir que los cursos estándar, según para qué se hagan y cómo se realicen, pueden servir para generar procesos de reflexión y cambio en la práctica, pero si se quedan en una fase de explicación, es posible que sean inútiles. (Imbernón, Francisco. 2007: 45-46).

El haber trabajado directamente con los alumnos, es visto por la asesoras como una fortaleza, lo que permitió que como coordinadoras de propuestas de formación, mostraran ejemplos relacionados con lo que ellas han desarrollado en el salón de clase y permitiera a los docentes encontrarle sentido a lo que las propuestas planteaban. Ya que es recurrente entre los docentes la no credibilidad de que lo planteado en las propuestas pueda ser operable.



## CAPÍTULO 3



## LA REFORMA EDUCATIVA

### **3. 1 ANTECEDENTES DE LA REFORMA EDUCATIVA ACTUAL**

La puesta en marcha de la RIEB dejó ver inconsistencias en los programas, los materiales y las estrategias de actualización, poniendo en tela de juicio la pertinencia de los enfoques, la organización de los contenidos y la articulación con los niveles de educación básica (preescolar, primaria y secundaria); así como de las propuestas de formación en las que participaron los docentes ya que estas, no brindaron herramientas adecuadas para su eficiente aplicación. Aunque su planteamiento curricular sigue vigente y se trabajará con él, en las escuelas de educación básica de todo el país hasta el ciclo escolar 2018-2019, que es cuando entra en operación de manera parcial el nuevo modelo educativo.

El 10 de junio de 2013 la SEP dio a conocer el decreto por el que reforman diversas disposiciones de su Ley General, en la que se incluye la obligatoriedad del Estado para prestar servicios educativos hasta el nivel medio superior.

El acuerdo, publicado este lunes en el Diario Oficial de la federación, establece reformas a los artículos tercero, cuarto, noveno, 37, 65 y 66, así como las condiciones del 12 y 13 de dicha legislación.

En ellos se dispone la obligación de los mexicanos de hacer cursar a sus hijos la educación preescolar, primaria, secundaria y media superior.

([http://www.dof.gob.mx/nota\\_detalle.php?codigo=5301832&fecha=10/06/2013](http://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5301832&fecha=10/06/2013)).

La ampliación de la educación básica obligatoria tiene fuertes implicaciones sobre la necesidad de proveer infraestructura física, personal docente actualizado y nuevos docentes formados de acuerdo con la perspectiva de la reforma, así como la dotación de libros de texto y materiales educativos para alumnos y maestros.

El Plan Nacional de Desarrollo 2013-2018 establece cinco metas nacionales: México en Paz, México Incluyente, México con Educación de Calidad, México Próspero y México con Responsabilidad Global. Y tres estrategias transversales,

de observancia para todas las dependencias y organismos, que son: Democratizar la Productividad, Gobierno Cercano y Moderno y Perspectiva de Género.

A la Secretaría de Educación Pública le correspondió dirigir la elaboración del Programa Sectorial de Educación (PSE) a partir de la meta nacional “México con Educación de Calidad” y de todas las líneas de acción transversales que le corresponden al dicho sector.

Con el propósito de elevar la calidad de la educación con equidad, el PSE se fundamenta en el artículo 3o Constitucional y en la Reforma Educativa que modificó la Ley General de Educación; y creó las leyes generales del Servicio Profesional Docente y la del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación, y en las leyes generales de Igualdad entre Mujeres y Hombres, la de Acceso de las Mujeres a una Vida Libre de Violencia e distintos instrumentos internacionales.  
([http://www.sep.gob.mx/es/sep1/programa\\_sectorial\\_de\\_educacion\\_13\\_18](http://www.sep.gob.mx/es/sep1/programa_sectorial_de_educacion_13_18))

El éxito de cualquier reforma requiere que los propios docentes participen de manera activa en el desarrollo y la implementación de políticas. La experiencia de diversos países indica que, a menos que los maestros y sus representantes participen activamente en la formulación de políticas y sientan que la reforma les “pertenece”, es poco probable que se implementen con éxito cambios sustanciales. (OCDE, 2009: 246).

La Secretaría de Educación Pública atiende a las experiencias en otros países y retoma el planteamiento de la OCDE, es así que el 15 de enero de 2014 lanza la convocatoria a diversos actores involucrados en la educación básica: maestros, padres de familia, alumnos, investigadores y estudiosos de la educación, autoridades educativas locales, organizaciones de la sociedad civil y a la sociedad en general interesada en aportar propuestas en los **foros de consulta nacional para la revisión del modelo educativo**. Fueron tres foros nacionales y 18 regionales, que se desarrollaron de febrero a junio de 2014 en diferentes partes del país y consideraban el siguiente planteamiento:

Para avanzar en el logro de una educación de calidad, con equidad e inclusión, que cumpla con los dos grandes propósitos de la educación básica: aprender a aprender y aprender a convivir, es preciso revisar el modelo educativo, con el fin de establecer aquello que es menester transformar, porque ha quedado obsoleto y traba su avance; y, para definir, asimismo, aquello que es preciso mantener y potenciar porque constituye un valor de nuestra educación. ([http://www.modeloeducativo.sep.gob.mx/files/base\\_educacion\\_basica.pdf](http://www.modeloeducativo.sep.gob.mx/files/base_educacion_basica.pdf)). Revisado el 8 de febrero de 2014).

Los temas centrales de estos foros de consulta fueron los siguientes:

1. El reto de educar a los mexicanos en el siglo XXI.
2. ¿Qué es hoy lo básico indispensable?
3. ¿Cómo organizar la escuela de educación básica para que sea eficaz?
4. ¿Cómo garantizar la inclusión y la equidad en la escuela básica?
5. El desarrollo profesional docente.

La revisión conjunta de los planes y programas, los materiales y los métodos educativos entre los involucrados en la educación a partir de las particularidades regionales y contextos locales, se hizo presente en estos foros.

La consulta nacional que inició en febrero de 2014 trajo grandes cambios a los planteamientos de la educación básica.

En el gobierno de Enrique Peña Nieto y a raíz del pacto por México, en el año 2013, se realizaron modificaciones al Artículo 3º y al Artículo 73º Constitucionales para la creación del Servicio Profesional Docente (SPD) en la Educación Básica y Media Superior, estos cambios sirvieron para otorgar al Instituto Nacional para la Evaluación Educativa (INEE) autonomía constitucional y además conferirle nuevas atribuciones para participar en el diseño, regulación y operación del SPD y para construir y coordinar un Sistema Nacional de Evaluación.

Si bien es cierto, estas reformas constitucionales forman parte de la nombrada “**reforma educativa**”, también es cierto, que lo que se dejó ver primeramente, fueron modificaciones laborales y administrativas más que la intención de mejorar la calidad de la educación que se ofrece en los planteles de educación básica. Por tanto, me parece acertado recuperar el siguiente planteamiento de Gil Anton:

¿Qué cambiaría? Me parece que el eje rector de una reforma paulatina del sistema educativo en su nivel básico —y en esto empleo ideas que me ha enseñado Olac Fuentes Molinar— consistiría en cambiar el currículum, del actual que pretende cubrir una hectárea de saberes con medio milímetro de profundidad, por otro en el que el contenido se reduzca a 10 metros cuadrados, pero con dos metros de hondo: la capacidad de leer, escribir, entender, razonar, conversar, preguntar, calcular con lógica sólida...

La preparación para un currículo así implica la participación de un actor casi ausente en toda reforma planteada: el magisterio (no el sindicato).

Tenemos a cientos de miles de profesoras y profesores que saben mucho de los procesos de aprendizaje, y que están presos de más trámites que del horario para intentar trabajar en lo suyo. La convocatoria a congresos estatales o municipales, si es el caso, en que los profesores compartan sus hallazgos, errores y experimentos posibles, haría por la educación mucho más que las reformas desde el escritorio de Vasconcelos.

Impulsar proyectos de docencia colegiada, de aprendizaje de y con los otros... (Gil Anton, Manuel, 2000: 161-162).

La reforma educativa fue avanzando sin que se tuviera claridad en su operación, esto produjo mucho malestar en los maestros en servicio ya que se veía más como una reforma laboral, lo que ocasionó una serie de movilizaciones en la mayoría del país en repudio a su implementación. De hecho, muchos maestros con posibilidad de jubilación decidieron tomar este beneficio de manera repentina e iniciaron sus trámites para retirarse del servicio, porque sintieron amenazados sus derechos laborales.

Muchos docentes aunque estábamos inconformes, no nos sumamos a las manifestaciones debido a las represalias por parte de la autoridad educativa y por miedo a los descuentos o a perder la plaza.

Aunque las ofertas de formación de manera presencial han quedado olvidadas, a los docentes no les ha quedado otra opción que seguirse documentando a través de la revisión bibliográfica disponible en la página del Servicio Profesional Docente, a través de algunos cursos en línea vinculados a aprendizajes clave del nuevo modelo educativo y organizando entre ellos algunos círculos de estudio.

La reforma educativa sigue en marcha teniendo como eje fundamental, la evaluación docente, por lo que será necesario hablar de lo que está implicando para los docentes la participación en estos procesos, desprendidos del Servicio Profesional Docente.

### **3.2 LA FORMACIÓN CONTINUA DE DOCENTES PARA EL CICLO ESCOLAR 2013-2014**

Para el ciclo escolar 2013-2014 los centros de maestros desarrollaron en su periodo de verano las siguientes temáticas:

- Sentido numérico y pensamiento Algebraico.
- Desarrollar el Pensamiento Histórico en Alumnos de Educación Básica.
- Habilidades para la vida en Educación Básica.
- Introducción al uso de las TIC´S: Curso Básico.
- Educación Inclusiva. Tarea compartida para la atención a la diversidad.
- El derecho a la no discriminación en México.

Además, se plantearon ofertas de cursos y trayectos formativos, conformados por 35 temáticas seleccionadas de la relación de Cursos Estatales, autorizados para la Vigésima Tercera Etapa de Carrera Magisterial. Estos cursos se dirigieron a docentes de educación básica en la Ciudad de México considerando las tres vertientes, en donde se recuperaron los contenidos y enfoques del plan y programas de estudios vigente. Como era característico, en estos cursos se contemplaba una evaluación formal para la asignación de puntos,

independientemente de que la modalidad fuera presencial o en línea, con duración de 40 horas, los cuales impartieron de febrero a julio de 2014.

Con estas ofertas se culminaba con una tradición de propuestas formativas desprendidas de Carrera Magisterial debido a la extinción del programa.

### **3.3 EL SERVICIO PROFESIONAL DOCENTE (SPD)**

Un hecho que ha determinado el rumbo y la situación actual de la Educación Básica y Media superior en nuestro país es la creación del Servicio Profesional Docente.

El 11 de septiembre de 2013, se emite la Ley que regula el Servicio Profesional Docente, en la cual se establecen los criterios, los términos y condiciones para el Ingreso, la Promoción, el Reconocimiento y la Permanencia en el Servicio de los docentes, directivos, supervisores y asesores técnico-pedagógicos, en la Educación Básica y Media Superior.

El **Servicio Profesional Docente** es el conjunto de actividades y mecanismos, para el ingreso, la promoción, el reconocimiento y la permanencia en el **servicio** público educativo y el impulso a la formación continua, con la finalidad de garantizar la idoneidad de los conocimientos y capacidades del personal **docente** y del personal con Funciones de Dirección y de Supervisión en la educación Básica y Media Superior que imparta el estado y sus Organismos Descentralizados. (<http://servicioprofesionaldocente.sep.gob.mx/>).

Desde la creación del SPD a la fecha, estos mecanismos de evaluación han permeado la vida laboral y académica de los docentes, en algunos casos favoreciendo y en muchos otros perjudicando su estabilidad laboral.

Quienes desempeñan dichas tareas deben de reunir cualidades personales que dentro de los distintos contextos sociales y culturales que promuevan el logro de aprendizajes de los educandos de los conocimientos, conforme a los perfiles, parámetros e indicadores que garanticen la idoneidad de los conocimientos, aptitudes y capacidades que correspondan. (<http://servicioprofesionaldocente.sep.gob.mx/>).

Sin embargo, la experiencia de los que hemos tenido la posibilidad de participar en dichos procesos, nos dice que la forma en la que se han instaurado y llevado a cabo los mecanismos no son los más convenientes para determinar si un docente evaluado cubre el perfil que están demandando.

Este hecho sin duda ha marcado de manera significativa no sólo a los docentes en servicio sino también a las nuevas generaciones que se dedicarán a la docencia en el nivel de educación básica. Los planteamientos han sido tema de análisis al interior de las escuelas, en foros y que ha traspasado a la sociedad. (Arnaut Alberto 2013: 11).

La reforma educativa centra sus acciones en procesos de evaluación dirigidos a los docentes, sin embargo se han presentado ciertas inconsistencias al respecto, ya que evaluar al docente no es tarea sencilla.

La evaluación es una dimensión constitutiva del trabajo docente. Pero el docente no sólo es un "evaluador sistemático y profesional", sino que también es, por decirlo así, un objeto evaluado, tanto por sus superiores jerárquicos (directores, supervisores, etc.) como por el sistema educativo como tal (instancias nacionales de evaluación de la calidad docente). La evaluación de los docentes tiende a instalarse en la agenda de política educativa de la mayoría de los países latinoamericanos. Dadas las implicaciones laborales de esta práctica, es un tema que interesa y preocupa a los líderes y militantes de la mayoría de los sindicatos docentes.

El propio sentido común indica que no es fácil "evaluar al evaluador". En todos los países existen regulaciones y dispositivos que conforman un sistema de evaluación de los docentes. Esta evaluación determina el lugar que ocupan los docentes en la estructura ocupacional del sistema educativo y por lo tanto contribuye a definir el salario, carrera, etc. (Tenti, Emilio. 2002: 96).

En esta reforma educativa, se han priorizado las tareas del Servicio Profesional Docente en cuanto al ingreso, la permanencia, el reconocimiento y la promoción. Dejando de lado lo sustantivo: las mejoras al currículum de educación básica y la formación de docentes.



Los propósitos que se plantean para el Servicio Profesional Docente son los siguientes:

- Mejora de la calidad y el desarrollo integral de los educandos.
- Asegurar a partir de la evaluación la idoneidad de conocimientos del personal docente, directivo y de supervisión.
- Mejorar la práctica profesional.
- Estimular la labor docente.
- Garantizar la formación, capacitación y actualización continua.
- Desarrollar un programa de estímulos e incentivos.

Sin embargo, desde mi punto de vista, las acciones que se han desarrollado por este organismo, hasta el momento no han permitido ver por ningún lado el logro de lo propuesto.

La siguiente figura muestra la operación del SPD:

**Figura 10. Procesos y mecanismos del Servicio Profesional Docente (SPD)**



Fuente: Elaboración propia

Como podemos observar en la figura anterior el SPD considera cuatro tipos de evaluación.

La evaluación para el **ingreso** ha permitido que miles de maestros en todo el país se incorporen al Servicio Profesional Docente asignándoles plazas definitivas. El SPD en sus anuncios dentro de su página electrónica, para el ingreso, está convocando no sólo a Egresados de Escuelas Normales y demás instituciones formadoras de docentes de Educación, sino también a Egresados de las Instituciones de Educación Superior. Esta situación alarma mucho a los que estamos involucrados en la educación, nos causa desconcierto pone en duda la calidad de la educación, ya que, profesionistas sin ninguna preparación pedagógica están a cargo de grupos de alumnos, además, los estudiantes de las normales perdieron el privilegio de la asignación de plazas al egresar de sus instituciones, lo cual sigue causando inconformidad. De igual manera, muchos docentes que ostentaban plaza temporal han sido sustituidos por docentes de nuevo ingreso.

En cuanto a la **promoción**, se han lanzado varias convocatorias a docentes para acceder a cargos directivos y de supervisión y algunos de ellos han salido beneficiados con una plaza distinta, sin embargo para la promoción a Asesor Técnico Pedagógico hubo poca respuesta de los docentes ya que nunca han existido plazas para esta figura educativa y los beneficios de promover a esta función no se ven por ningún lado. Además el ostentar esta función, antes de que entrara en vigor el SPD, se daba a través de una propuesta, ya fuera de directores o supervisores, en ocasiones estas funciones las desarrollaban maestros “castigados” que por alguna situación personal o jurídica no podían estar trabajando directamente con alumnos.

La evaluación para la **permanencia** ha sido incierta, ya que no se conocen los criterios para convocar o más bien obligar a los docentes a evaluarse, el discurso ha sido que los docentes que no se evalúen serán retirados de su cargo, es decir,

existe una amenaza hacia los docentes y por si fuera poco, las estrategias u ofertas de formación continua siguen sin aparecer.

Respecto a la evaluación **diagnóstica**, ésta se ha utilizado para determinar si un maestro continúa o no en servicio y los mecanismos de apoyo constante que tanto se discursan son inexistentes.

Sin embargo de acuerdo con el artículo 22 de la LGSPD, el personal de nuevo ingreso al servicio público en Educación Básica deberá ser evaluado por la Autoridad Educativa al término de su primer año escolar. Esta evaluación tiene únicamente la intención de fortalecer las capacidades, los conocimientos y las competencias de los docentes y técnicos docentes a través de la tutoría y la oferta de programas de formación. No obstante, de conformidad con lo dispuesto en el artículo antes citado, al personal que no atienda este proceso de evaluación, se le darán por terminado los efectos del Nombramiento (Schmelkes, Sylvia.<sup>11</sup> Conferencia La evaluación del desempeño docente, Ciudad de México, 28 de enero de 2017).

El Servicio Profesional Docente considera al mérito como el principal criterio de acceso, promoción, reconocimiento y permanencia en el servicio educativo, es así que le otorga a la evaluación el papel más importante, concibiéndolo como un instrumento valioso para apoyar el desarrollo de la profesionalización docente.

Un docente profesional, que se supera de manera continua, atenderá adecuadamente a sus alumnos y logrará por ello buenos resultados de aprendizaje. (Schmelkes, Sylvia. 2017. Conferencia: La evaluación del desempeño docente, Ciudad de México, 28 de enero de 2017).

### **3.4 EI INSTITUTO NACIONAL PARA LA EVALUACIÓN EDUCATIVA (INEE)**

Uno de los actores protagónicos en la reforma educativa es sin duda el Instituto Nacional para la Evaluación Educativa (INEE).

---

<sup>11</sup> Presidenta del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE) del 2 de mayo de 2013 al 30 de abril de 2017.

El Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE) fue creado por decreto presidencial el 8 de agosto de 2002, durante el gobierno del presidente Vicente Fox Quesada. <http://www.inee.edu.mx/index.php/acerca-del-inee/que-es-el-inee>

De 2002 a 2013, el Instituto pudo hacerse de datos que apuntaban a la evaluación de la calidad del sistema educativo, esto lo logró a partir de la aplicación de evaluaciones nacionales con indicadores escolares y resultados de evaluación de los aprendizajes. En este periodo la prueba que destacó fue ENLACE.

Además, difundió los resultados de las evaluaciones para formular políticas, dirigidas a la mejora de la gestión escolar y de los procesos de enseñanza y aprendizaje.

La investigación educativa figuró como una de sus grandes tareas, así como la aplicación de los exámenes de calidad y logro educativo (Excale) que tienen como propósito informar sobre el conocimiento de los estudiantes en relación con el currículo nacional; estas evaluaciones se aplican en tercero de preescolar, en tercero de primaria, en sexto de primaria y en tercero de secundaria y las pruebas PISA<sup>12</sup>.

Sin embargo, a partir del 2013, año en que se le otorga autonomía, y en coordinación con el Servicio Profesional Docente y Autoridades de la SEP, tiene como tarea principal la evaluación docente en educación básica y educación media superior.

---

<sup>12</sup> Las pruebas de PISA son aplicadas cada tres años. Examinan el rendimiento de alumnos de 15 años en áreas temáticas clave y estudian igualmente una gama amplia de resultados educativos, entre los que se encuentran: la motivación de los alumnos por aprender, la concepción que éstos tienen sobre sí mismos y sus estrategias de aprendizaje. Cada evaluación de PISA se ha centrado en un área temática concreta: Lectura (en 2000), matemáticas (en 2003), ciencias (en 2006), lectura (en 2009), matemáticas (en 2012) y ciencias (en 2015).

El 30 de abril de 2013, rindió protesta la Junta de Gobierno –órgano de dirección del Instituto– designada por el Senado de la República. Sus cinco integrantes son: maestra Sylvia Schmelkes del Valle, doctora Margarita Zorrilla Fierro, doctora Teresa Bracho González, maestro Gilberto Guevara Niebla y doctor Eduardo Backhoff Escudero, todos ellos cumplieron con los requisitos establecidos en la ley y cuentan con probada capacidad y experiencia en las materias de competencia del Instituto para ocupar su cargo actual. En uso de sus facultades, la Junta de Gobierno nombró, por unanimidad y de manera colegiada, a la maestra Sylvia Schmelkes del Valle como primera presidenta del INEE, quien durará en su cargo cuatro años.

(<http://www.inee.edu.mx/index.php/acerca-del-inee/que-es-el-inee>).

En el año 2015, el INEE hace llegar la prueba PLANEA a la escuelas de educación básica, la cual viene a sustituir a la prueba ENLACE y se aplica a todos los niños que cursan el 3° y 6° de educación primaria con el supuesto de que es una prueba mejor elaborada y que permitirá tomar decisiones para la mejora de la calidad educativa.

Sin embargo, lo realmente importante y que merece la pena recuperar en este escrito es lo que el INEE ha planteado en su modelo de evaluación docente.

### **3.4.1 El INEE y el Modelo de Evaluación de Desempeño**

El modelo de evaluación de desempeño que operó en el 2015, mostró una serie de deficiencias que fueron detectadas por el INEE a través de estudios e investigaciones que recuperaron el proceso que se vivió, así como comentarios y sentires de los maestros participantes y que en varias conferencias la presidenta del INEE hizo públicos.

Asimismo, tomó en cuenta las voces de los participantes en la Evaluación del desempeño docente en 2015-2016 y de especialistas en evaluación expresadas en diversos espacios. Encargó a OREALC-UNESCO un estudio para evaluar la implementación de la evaluación; en él participaron 854 docentes y se realizaron 183 entrevistas en 16 entidades federativas. Por otro lado, se aplicaron 10 000 encuestas de satisfacción a docentes, y se

sistematizaron 1 198 escritos con inquietudes y dudas recibidas en el Instituto. Por último, se llevó a cabo la sistematización de la información contenida en los reportes de la supervisión realizada por personal del INEE en las distintas sedes de aplicación en las entidades federativas. (Schmelkes, Sylvia. 2017. Conferencia: La evaluación del desempeño docente, Ciudad de México, 28 de enero de 2017).

Entre las deficiencias encontradas se destacan las siguientes:

- Entrega de claves de acceso fuera de tiempo y erróneas.
- Se detectaron fallas en el funcionamiento de la plataforma tecnológica.
- Las condiciones de aplicación de las evaluaciones no fueron las más adecuadas debido a:
  - Jornada de aplicación extensa.
  - Mal funcionamiento de los equipos de cómputo.
  - Trato inadecuado por parte de los aplicadores.
  - Presencia de la fuerza pública.
- Contenidos, amplitud y claridad en los exámenes.
- Falta de apoyos e información oportuna en el proceso.
- Comunicación a docentes.

Sin embargo, también se reconocieron los siguientes fortalezas:

- Utilidad de los perfiles, parámetros e indicadores y la página del Servicio Profesional Docente.
- Utilidad de las guías técnicas de apoyo.
- Pertinencia de:
  - Informe sobre cumplimiento de responsabilidades profesionales del docente.
  - Expediente de evidencias de enseñanza.
  - Planeación didáctica argumentada.
- Proceso técnico y logístico aceptable pese a su complejidad.

- Plan de mejora INEE-SEP para atender los problemas operativos observados y mejorar todos los instrumentos.

Llama la atención que las deficiencias y fortalezas de los docentes, identificadas por el INEE en el modelo de evaluación de desempeño, estuvieran centradas en el proceso administrativo y de operación más que en cuestiones de índole pedagógico como las referidas a la pertinencia de los reactivos, su vinculación con el quehacer docente, preguntarse si en verdad la evaluación docente se dirige a mejora de la práctica docente y no a la permanencia de un docente.

### 3.4.2 Modelo de evaluación del desempeño docente 2015

El modelo de evaluación de Desempeño que operó en el 2015 consideraba 4 etapas como se muestra en la siguiente tabla:

*MODELO DE EVALUACIÓN DEL DESEMPEÑO DOCENTE 2015*

<b>ETAPA 1</b>	Reporte de cumplimiento de responsabilidades profesionales por la autoridad escolar <b>Se realiza en la escuela</b>
<b>ETAPA 2</b>	Expediente de evidencias de enseñanza. <b>RÚBRICA</b> <b>Se realiza en la escuela</b>
<b>ETAPA 3</b>	Planeación didáctica argumentada. <b>Aplicación en sede</b>
<b>ETAPA 4</b>	Examen de conocimientos y competencias didácticas, basado en casos. <b>EXAMEN NACIONAL</b> <b>Aplicación en sede en una misma fecha</b>

Para la operación del modelo de evaluación de desempeño el INEE y el SPD se apoyan en instancias como el Centro Nacional de Evaluación para la Educación Superior (CENEVAL) para la elaboración de exámenes así como del Instituto

Latinoamericano de la Comunicación Educativa (ILCE) para la impartición de cursos a docentes que buscan la certificación como evaluadores.

El siguiente tipo de reactivos es ejemplo de la evaluación de conocimientos basado en casos que se plantean en los exámenes.

“El docente de quinto grado de la Escuela Primaria Vicente Guerrero tiene dos alumnos que no saben leer ni escribir. Para desarrollar su clase emplea copiados, planas, lectura de libros dirigidos por él, qué tipo de asesoría académica requiere para la construcción de aprendizajes esperados en los alumnos”.

- a) Diseño de planeación en clase.
- b) Aplicación de recursos didácticos.
- c) Creación de actividad de aprendizaje.
- d) Elaboración de una secuencia didáctica.

En donde podemos ver claramente que si un docente contesta de manera adecuada, no garantiza que sea un docente que desarrolló prácticas pedagógicas adecuadas. Además como podemos observar, cualquier respuesta puede ser correcta, lo que deja a los docentes que se presentan a este tipo de pruebas, desconcertados y sin saber cómo enfrentarse a este tipo de reactivos.

Desafortunadamente la formación se dirige a preparar al docente para presentar un examen sobre una lógica que no es acorde con lo que vive en la escuela, un proyecto de enseñanza que rara vez se ejecuta en el salón de clases y un informe de responsabilidades profesionales, que no es otra cosa que cuestionarios suministrados en línea para el docente y su autoridad inmediata, que tratan de dar cuenta del desempeño docente y que se convierte en un trámite administrativo para cumplir con los requisitos que pide el SPD. Así tenemos docentes



excelentemente adiestrados y expertos en resolución de pruebas o exámenes aunque su práctica educativa siga inerte.

En el ciclo escolar, 2016-2017 el INEE ya había reconocido las fallas en el proceso de la evaluación del desempeño, sin embargo, por cuestiones de tiempo no realiza modificaciones al planteamiento y opera de la misma manera poniendo énfasis en la mejora al trato de los aplicadores hacia los docentes y en la mejora del equipo e infraestructura de las sedes. La aplicación de la evaluación sigue siendo de jornada completa en donde el docente tuvo que presentar 2 exámenes en un día, el primero de 9:00 a 13:00 horas (examen de conocimientos basado en casos) y el segundo de 14:00 a 18:00 horas (elaboración de planeación didáctica y reflexión sobre la misma). A este año escolar el INEE le llamó año irregular o año del paréntesis.

El replanteamiento de la Evaluación del desempeño docente se fundamenta en la recuperación de lo que funcionó en el modelo anterior y en la revisión a fondo de lo que falló. El principal propósito del replanteamiento es subrayar el carácter formativo de la evaluación para convertirse en un factor que realmente contribuya a mejorar la de los aprendizajes de los alumnos. (Schmelkes, Sylvia. 2017. Conferencia: La evaluación del desempeño docente, Ciudad de México, 28 de enero de 2017).

En el ciclo escolar 2017-2018 se planteó que la evaluación profundizara en el contexto y sirviera a la escuela, lo que permitiría una formación y profesionalización de docentes, antes, durante y después.

- Replantea la evaluación de desempeño docente dentro del marco de la legislación vigente de manera que:
- Tenga lugar en la escuela y esté vinculada a su contexto
- Profundice la contextualización al estar referida a las características del entorno y del grupo de alumnos.
- Sea más pertinente buscando que sirva para la mejora de la práctica docente.
- **Enfatice la formación** vinculada a la evaluación ofreciéndola antes, durante y después del proceso. Haga más accesible el proceso de evaluación (Schmelkes,

Sylvia. 2017. Conferencia: La evaluación del desempeño docente, Ciudad de México, 28 de enero de 2017).

Me parece acertado que el INEE haya identificado deficiencias en el proceso, sin embargo, considero que no es el proceso el que se tiene que evaluar, tendríamos que regresar y replantear si la evaluación (examen) por sí sólo va a mejorar la calidad de la educación que se proporciona en las escuelas de educación básica.

La evaluación es un proceso que si se utiliza y se aplica de manera adecuada funciona para la mejora, de hecho es una de sus pretensiones, la toma de decisiones para la mejora de procesos.

Sin embargo, creo que la falla más grande está en colocar a la evaluación como el proceso más importante. Se tendría que haber empezado con una evaluación del sistema educativo que nos arrojara necesidades, problemáticas y posibilidades de mejora y si ya se reconoció que el docente es el actor protagónico en cualquier reforma, formémoslo y brindémosle herramientas para un mejor desempeño y entonces sí, después de esto podremos evaluarlo y no sólo por medio de un examen, sino a partir de lo que hace con sus alumnos, de cómo actúa en la escuela, en el aula, con los padres y cómo mejora día a día a partir de la formación que recibe sea institucionalizada o no.

### **3.4.3 Modelo de evaluación del desempeño docente para el 2017**

Para el modelo de evaluación 2017, se recuperan las siguientes modificaciones que se realizarán:

- En medio día se va a poder presentar el examen y no en una jornada completa.
- Se prioriza lo formativo con la puesta en marcha de un programa de fortalecimiento y actualización de conocimientos pedagógicos, disciplinares o curriculares, los cuales no son obligatorios.

- Se apoyará la formación en línea con cursos y talleres, además se contará con manuales de apoyo para desarrollar el proyecto de enseñanza.
- La formación continua se dará en relación a los resultados de evaluación de desempeño y de la identificación que hace el propio docente de sus fortalezas y espacios de mejora.
- Se contextualiza la **planeación didáctica** que considera un diagnóstico y características del grupo, la descripción del contexto escolar, familiar y sociocultural, así como la elaboración de una secuencia didáctica a partir de aprendizajes esperados correspondientes al periodo en el cual se presenta la evaluación (3 a 5 sesiones). **Intervención docente:** el docente llevará a cabo la actividades planeadas en la secuencia didáctica y presentará como evidencia de su intervención, 4 productos que den cuenta del desempeño de su grupo en distintos momentos de su secuencia (las evidencias deben de servir para que el evaluador aprecie las acciones de realiza para que los alumnos aprendan). **Reflexión y análisis de su práctica,** Mediante un texto realizará un análisis de los momentos en que desarrolla su práctica y tendrá que subirlo a una plataforma.
- Los docentes que consideren que requieren apoyo, podrán participar en el programa de fortalecimiento y actualización de conocimientos pedagógicos, disciplinarios o curriculares, antes de presentar el examen.
- Los docentes que consideren que no tienen la necesidad de cursar ninguno de los cursos de la oferta formativa, podrán presentar directamente el examen.
- En el caso de obtener un resultado insuficiente en el examen, se deberá participar en el programa de fortalecimiento y actualización de conocimientos pedagógicos, disciplinarios o curriculares que correspondan.
- La aplicación se hará en sedes cercanas a lo largo del periodo de evaluación con soporte técnico para el uso de la plataforma.
- Los docentes presentarán un examen que evalúa conocimientos pedagógicos, curriculares (preescolar y primaria) o disciplinarios (en

secundaria) los aspectos pedagógicos corresponden a los planes y programas 2011.

No es que en este escrito queramos centrar el contenido de este apartado a procesos de administrativos, desafortunadamente es lo único que hay, en esta obsesión del sistema por querer implementar una evaluación a docentes, se sigue perpetuando un proceso que a todas luces es equivocado y no sólo el proceso, sino la propia génesis de la evaluación docente en esta Reforma Educativa, lo que pone en riesgo lo medular, es decir, la formación integral y la mejora en los aprendizajes de los alumnos, lo cual se logrará en gran medida por la formación que reciban los docentes con vinculación directa a su actuar cotidiano.

#### **3.4.4 La formación continua y la evaluación de desempeño**

En los discursos oficiales y en las propuestas del INEE y de la Secretaría de Educación Pública, la formación continua está asociada a la evaluación del desempeño.

El SPD propone ofrecer a los docentes una formación continua antes, durante y después de la evaluación de desempeño, para elevar el nivel de conocimientos disciplinarios o curriculares de los docentes, así como sus competencias didácticas para la planeación, instrumentación y reflexión de la práctica docente, de acuerdo a su nivel y modalidad educativa, habrá una oferta y cursos que acompañen la planeación del proyecto y será una propuesta secuenciada en un curso en línea y manuales de contenido y procedimiento para la plataforma.

Se propone además, un curso en línea para el desarrollo del proyecto de enseñanza: Formación secuenciada que apoye a elaboración y desarrollo del proyecto de enseñanza. También se prevén manuales que describen a detalle aspectos que se deben cubrir en cuanto a contenido y el procedimiento para su entrega en la plataforma digital.

La existencia de un Programa de fortalecimiento y actualización de conocimientos pedagógicos, disciplinarios o curriculares, la formación para la elaboración y el desarrollo de proyectos de enseñanza, para la elaboración del diagnóstico y la secuencia didáctica.

De acuerdo con el artículo 22 de la LGSPD, el personal de nuevo ingreso al servicio público en Educación Básica deberá ser evaluado por la Autoridad Educativa al término de su primer año escolar. Esta evaluación tiene únicamente la intención de fortalecer las capacidades, los conocimientos y las competencias de los docentes y técnicos docentes a través de la tutoría y la oferta de programas de formación. No obstante, de conformidad con lo dispuesto en el artículo antes citado, al personal que no atienda este proceso de evaluación, se le dará por terminados los efectos del Nombramiento. (INEE, Ley del Servicio Profesional Docente, DOF11-09-13: 9)

La Evaluación del Desempeño debe identificar logros y áreas de oportunidad de los docentes en servicio, con la finalidad, por un lado, de revelar los aspectos clave que deben fortalecer en su labor de manera oportuna, y por otro lado, mejorar sus prácticas de enseñanza mediante acciones de formación continua, tutoría y asistencia técnica necesarias que les permitan ubicar sus avances a lo largo de su trayectoria profesional. (SEP. 2017. Etapas, Aspectos, Métodos e Instrumentos, proceso de Evaluación del Desempeño Docente, Educación básica: 6).

Sin embargo, deja mucho que desear lo que está ocurriendo actualmente con la formación docente y se pierde credibilidad en las ofertas formativas desprendidas del Servicio Profesional Docente, ya que se coloca mucho en el discurso para la mejora de la calidad educativa y los cursos ofertados son en apoyo a la presentación de la evaluación o el examen.

A pocos días de haberse iniciado la *Estrategia de apoyo a docentes y técnicos docentes de nuevo ingreso al término de su segundo año escolar, contratados en el ciclo escolar 2015-2016*, que participarían en la evaluación del desempeño, se incluyó una notificación a los participantes sobre la implementación del Curso: “Análisis y Reflexión sobre la Evaluación del Desempeño. En este curso de 40 horas, que inició el 13 de mayo de 2017, participaron Docentes y Técnicos

Docentes” en modalidad presencial y en línea. Se inscribieron 1726 docentes de básica de 2170 que estaban convocados.

A partir de la implementación del Programa para el Desarrollo Profesional Docente en la Ciudad de México, se incorpora la participación de Instituciones de Educación Superior para apoyar a las diferentes figuras educativas en los procesos y mecanismos del Servicio Profesional Docente: Ingreso, Permanencia, Promoción y Reconocimiento.

Por lo anterior, la Administración Federal de Servicios Educativos en el Distrito Federal (AFSEDF) estableció un convenio con la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) para fortalecer el Desarrollo Profesional de los Docentes en Servicio. Éste inició con la Formación Continua a 2909 docentes que presentarían evaluación del desempeño al término de su segundo año escolar, mediante la siguiente modalidad de formación:

<b>Curso en línea:</b>	<b>Preparación para la evaluación de desempeño al término del segundo año de ingreso a la Educación Básica”</b>
<b>Duración:</b>	<b>40 horas</b>
<b>Periodo de impartición:</b>	<b>Del 5 al 30 de junio de 2017.</b>

Es importante destacar que la UNAM envió por **correo electrónico** la URL de acceso a la plataforma de formación en línea, usuario y contraseña a cada participante, previo al periodo de impartición.

Ante esta acción de la AFSEDF, el curso **“Análisis y Reflexión sobre la Evaluación del Desempeño. Docentes y Técnicos Docentes”** que impartía la DAYCdM se dio por concluido a partir de la sesión 3 en modalidad presencial y módulo 2 en la modalidad en línea, dado que la UNAM retomaría la formación de

estos docentes y aunque se pretendía dar continuidad a una formación ya iniciada, es un hecho que nada de lo que revisaron los maestros en las primeras sesiones se retomó y tuvieron que iniciar nuevamente el curso.

Los centros de maestros continúan ofreciendo apoyo, asesoría y acompañamiento para la integración del portafolio de evidencias y la planeación didáctica argumentada, así como en el manejo de la plataforma de formación en línea de la UNAM y en el desarrollo de las actividades a quienes lo soliciten. Sin embargo, estas decisiones dejan a los centros de maestros fuera de la formación de docentes ya que se interrumpió un proceso de formación iniciado, lo que evidencia que estas instancias serán sólo un comodín para el seguimiento administrativo desprendido del SPD. La participación de los centros de maestros en este proceso será, enviar a cada participante un mensaje por correo electrónico y acompañar a los participantes hasta verificar su acceso a la plataforma de formación en línea de la UNAM.

Actualmente se le ha apostado mucho a los cursos en línea, me parece que obedece a dos situaciones principales, primeramente el desarrollo de manera masiva de estas propuestas, es decir, se le apuesta más a la cobertura que a la calidad y, los costos, los cuales son mínimos en comparación a las propuestas de formación presenciales. Desde mi punto de vista estas propuestas no son las más convenientes ya que aunque sus plataformas son amigables pero se presentan muchas dificultades para el ingreso, No hay retroalimentación a las actividades que desarrolla el docente por ningún asesor, las temáticas se centran mayoritariamente en el conocimiento del nuevo modelo educativo (Aprendizajes clave), muchos docentes se inscribieron por la presión que ejerció la autoridad educativa pero pocos son los que concluyen, son cursos con mucha información y muchas actividades, algunas de ellas sin sentido, lo que lleva a los docentes a fastidiarse y claudicar.

### **3.4.5 Los evaluadores en el Servicio Profesional Docente**

Desde el ciclo escolar 2014-2015 el INEE ha lanzado año con año convocatorias al personal docente, técnico-docente y con funciones de asesoría técnica pedagógica, de dirección y supervisión, a participar en el proceso para **certificarse como evaluadores del desempeño en educación básica**.

Existen requisitos específicos que les permitirán a estas figuras educativas participar en los procesos de certificación, entre los que destacan: Contar con nombramiento definitivo, título de licenciatura y ser postulado por su Autoridad Educativa Local. Estos requisitos le darán la posibilidad de cursar y acreditar el programa de capacitación que consta de un curso general y un taller sobre el uso de rubricas, que se realizan en línea con una duración aproximada de 40 horas cada uno.

Además, tendrá que obtener resultado satisfactorio en el Examen para la Certificación de Evaluadores el cual tiene el propósito de:

...constatar que el aspirante cuenta con las capacidades, habilidades y aptitudes necesarias para realizar la función como evaluador del desempeño.  
([http://www.inee.edu.mx/images/stories/2014/Normateca/CONVOCATORIA\\_CERTIFICADORES](http://www.inee.edu.mx/images/stories/2014/Normateca/CONVOCATORIA_CERTIFICADORES)).

La certificación es un proceso que dura aproximadamente un ciclo escolar, además los cursos y los talleres exigen la realización de muchos productos en poco tiempo, lo que se pretende es proporcionar elementos para desempeñar la función de evaluador a partir de los planteamientos del Servicio Profesional Docente.

Las modificaciones al proceso de evaluación, impactó en el proceso de certificación que siguen los docentes, de hecho la generación de docentes formada en el año 2016, sigue sin recibir resultados, el INEE, ha venido postergando la publicación de resultados, y los aspirantes no saben hasta el



momento en qué finalizará el proceso que iniciaron en junio de 2016. Sin embargo, ya hay convocatorias en marcha y candidatos a ser certificados para el ciclo escolar 2017-2018. Con tantas modificaciones y procesos inconclusos, tendremos que esperar para saber qué otras variaciones, el INEE, tiene preparadas.

#### **3.4.6 Perfiles, parámetros e indicadores**

La Coordinación Nacional del Servicio Profesional Docente define los Perfiles, Parámetros e Indicadores de desempeño que constituyen el principal referente para desarrollar los procesos de evaluación en los que participan los docentes<sup>13</sup>. La construcción de dichos referentes fue organizado por la Secretaría de Educación Pública en donde participaron docentes frente a grupo, directores de escuelas, supervisores, jefes de sector, asesores técnico-pedagógicos, responsables de los niveles educativos y Autoridades Educativas Locales, a través de reuniones de trabajo y del envío de propuestas elaboradas en cada entidad federativa.

En el ciclo escolar 2014-2015 se elaboró un documento que considera los perfiles, parámetros e indicadores requeridos para cada una de las figuras educativas, los cuales se han vendido renovando para operarlos en el ciclo escolar (2016-2017).

Estos son utilizados como referente para los concursos de oposición para el Ingreso, permanencia y promoción en la Educación Básica.

La evaluación del desempeño de docentes y técnicos docentes tiene como principal propósito que ellos y el sistema educativo cuenten con referentes comunes para la reflexión y el diálogo sobre las prácticas docentes que permiten un desempeño eficaz para que los alumnos logren los propósitos de la Educación Básica. Asimismo, los perfiles, parámetros e indicadores de desempeño de docentes y técnicos docentes permitirán

---

11 Los Perfiles, Parámetros e Indicadores consideran las funciones de docente, técnico docente, director, supervisor, y Apoyo Técnico Pedagógico de los niveles de Educación Preescolar, Primaria y Secundaria y de las modalidades de Educación Indígena, Educación Especial, Educación Física, Telesecundaria y Segundas lengua. Para efectos del presente trabajo nos centraremos en los docentes de educación básica, considerando que las demás figuras educativas participan en los mismos procesos los cuales se diferencian únicamente por la función que desempeñan.

orientar las acciones de formación continua para fortalecer su desarrollo profesional. (SEP, 2016. *Perfiles Parámetros e Indicadores para docentes y técnicos docentes en educación básica, ciclo escolar 2016-2017*: 7).

El documento es validado y autorizado por el INEE y es el referente para la elaboración de los instrumentos de evaluación correspondientes.

Me parece importante recuperar las dimensiones del Perfil, que expresan características, cualidades y aptitudes que un docente debe tener para un desempeño profesional eficaz.

**Dimensión 1** Un docente que **conoce a sus alumnos, sabe cómo aprenden** y lo que deben aprender.

**Dimensión 2** Un docente que **organiza y evalúa el trabajo educativo** y realiza una intervención didáctica pertinente.

**Dimensión 3** Un docente que se **reconoce como profesional que mejora continuamente** para apoyar a los alumnos en su aprendizaje.

**Dimensión 4** Un docente que asume las **responsabilidades legales y éticas** inherentes a su profesión para el bienestar de los alumnos.

**Dimensión 5** Un docente que participa en el funcionamiento eficaz de la escuela y fomenta el **vínculo de la escuela y la comunidad** para asegurar que todos los alumnos concluyan con éxito su escolaridad. (SEP, 2016. *Perfiles Parámetros e Indicadores para docentes y técnicos docentes en educación básica, Ciclo escolar 2016-2017*: 12).

De estas dimensiones se derivan parámetros, a su vez, a estos, les corresponden una serie de indicadores que señalan el nivel en que estos saberes y quehaceres se concretan.

### **3.5 PROGRAMA DE PROMOCIÓN EN LA FUNCIÓN POR INCENTIVOS**

#### **3.5.1 Su antecesor, el programa de Carrera Magisterial**

El Programa Nacional de Carrera Magisterial operó desde 1993, a partir de la firma del Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica. Consistía en un sistema de estímulos para los profesores de Educación Básica

(preescolar, primaria, secundaria), el cual tenía como propósito elevar la calidad de la educación.

En este Programa de promoción horizontal, los profesores participaban de manera voluntaria e individual y tenían la posibilidad de incorporarse o promoverse, si cubrían todos los requisitos y se evaluaban conforme a lo indicado en los ***Lineamientos Generales de Carrera Magisterial***.

El Programa constaba de cinco niveles "A", "B", "C", "D" y "E", en donde el docente podía acceder a niveles superiores de estímulo, sin que existiera la necesidad de cambiar de actividad.

Carrera Magisterial fue ampliamente aceptada por los profesores de educación básica, ya que era la única manera de obtener mejoras salariales considerables. Es un hecho que el magisterio ya estaba acostumbrado a ser evaluado y este proceso de evaluación iba acompañado de cursos estatales que de cierta manera promovían la actualización de los docentes en servicio.

No creo que el programa de Carrera Magisterial haya sido la mejor estrategia para elevar la calidad de la educación y mucho menos para la actualización de docentes. Lo que sí es un hecho, es que la desaparición del programa perjudicó salarialmente a una gran cantidad de maestros que participaban en el programa.

Desde hace 23 años, maestras y maestros recibían bajo el concepto 07, su sueldo base y el estímulo Carrera Magisterial, que regía en 5 niveles del tabulador: 7A, 7B, 7C, 7D y 7E. Más de 512 mil profesores tenían estos apoyos. Ahora esto no aplica más.

Este programa de estímulos se otorgaba teniendo en cuenta el aprovechamiento de los alumnos, la preparación profesional de los profesores y la formación continua que se calificaba a partir de la aprobación de los cursos. (<http://www.laizquierdadiario.mx/Desaparece-programa-de-estimulos-Carrera-Magisterial-acuerdo-entre-lideres-del-SNTE-y-SEP>).

Además, desde la desaparición del programa, las propuestas de actualización docente se han visto minimizadas o nulificadas y si estas se dan, son exclusivamente para atender requerimientos del Servicio Profesional Docente como son: La organización y estructuración de los portafolios de evidencias o la preparación para el examen para la permanencia.

El **Programa de Carrera Magisterial**, que había venido operando desde los 90 y que daba la posibilidad de mejoras salariales a los docentes, viene a ser sustituido por el Programa de Promoción en la Función por Incentivos

### **3.5.2 El inicio del Programa de Promoción en la Función por Incentivos**

El anuncio por parte de la SEP sobre la puesta en marcha de este programa, creó una serie de desconciertos entre los docentes, quienes a la fecha no tienen claridad sobre cómo opera dicho programa, ya que hasta el momento, no se han visto reflejados aumentos al sueldo base, ni incorporación al primer nivel del programa, aunque se hayan obtenido resultado altos en los exámenes.

Para el proceso de Promoción la LGSPD considera cuatro vertientes: promoción a cargos de dirección o supervisión; promoción a funciones de asesoría técnica pedagógica; promoción de horas adicionales, y promoción en la función; esta última, como mandata la propia Ley, sustituirá al programa de Carrera Magisterial que operó desde el ciclo escolar 1992-1993 hasta el 2013-2014 (SEP. 2013. *Programa de Promoción en la Función por Incentivos*: 1).

El programa en la función por incentivos recupera experiencias nacionales e internacionales y considera cuatro aspectos fundamentales:

1. Procesos de evaluación, mediante los cuales se asegura que únicamente quienes destaquen en su Desempeño y obtengan resultados sobresalientes en la Evaluación Adicional que determine el INEE, accedan al primer nivel del incentivo, confirmen y asciendan a los siguientes.

2. Monto del incentivo, que motive la participación de los trabajadores y estimule la mejora continua de su desempeño y, consecuentemente, contribuya a incrementar el nivel de aprendizaje de los alumnos.
3. Niveles de incentivo, con porcentajes de despegue para cada uno de ellos; abarcan la vida laboral de los participantes, a efecto que durante toda su trayectoria profesional estén motivados para superarse.
4. Opciones claras de desarrollo profesional, que impulsen las fortalezas del personal, indispensables para la mejora de la práctica educativa. (SEP. 2013. *Programa de Promoción en la Función por Incentivos: 4*).

### **3.5.3 La Formación Continua, Actualización y Desarrollo Profesional en el Programa de promoción en la función por incentivos**

Este programa por incentivos recupera como eje central no sólo la motivación a los docentes para mejoras salariales, sino la formación continua y el desarrollo profesional de los docentes, al respecto plantea que la oferta de formación continua deberá:

- Favorecer el mejoramiento de la calidad de la educación;
- Ser gratuita, diversa y de calidad en función de las necesidades de desarrollo del personal;
- Ser pertinente con las necesidades de la Escuela y de la zona escolar;
- Responder, en su dimensión regional, a los requerimientos que el personal solicite para su desarrollo profesional;
- Tomar en cuenta las evaluaciones internas de las escuelas en la región de que se trate, y
- Atender a los resultados de las evaluaciones externas que apliquen las Autoridades Educativas, los Organismos Descentralizados y el Instituto.
- El personal elegirá los programas o cursos de formación en función de sus necesidades y de los resultados en los distintos procesos de evaluación en que participe. (SEP. 2013. *Programa de Promoción en la Función por Incentivos: 11*).

Además, se promulga que el INEE emitirá recomendaciones a las Autoridades Educativas y los Organismos Descentralizados para la evaluación del diseño, de

la operación y de los resultados de la oferta de formación continua, actualización y desarrollo profesional.

Las acciones de formación continua, actualización y desarrollo profesional se adecuarán conforme a los avances científicos y técnicos (SEP. 2013. *Programa de Promoción en la Función por Incentivos*: 11).

Pero ¿Qué estará pasando al respecto? ¿Por qué no se han desplegado ofertas formativas que fortalezcan el trabajo docente? ¿Por qué las ofertas siguen centradas en fortalecer a los docentes en la presentación de un examen?

Por lo que he podido observar y comentar con docentes, pareciera que el presupuesto asignado a la formación de docentes se destinó a las campañas políticas. Los cursos en línea ofertados actualmente sobre aprendizajes clave, están dirigidos a un conocimiento superficial del nuevo modelo educativo que entra en vigor en el ciclo escolar 2017-2018 y la propuesta de la autoridad educativa en la Ciudad de México para la conformación de círculos de estudio para la revisión del nuevo modelo educativo, no han tenido eco en los docentes ya que le dan a él toda la responsabilidad de la operación de esta modalidad de formación.

Muchos docentes se han mantenido al margen de participar en los procesos de evaluación porque sienten que al participar, perderán sus derechos ganados y se escuchan los siguientes comentarios:

“Sólo me evaluaré si me convocan, sino me convocan así estoy bien, no me quiero arriesgar a que me quiten mi plaza” (maestra de sexto de primaria).

“El evaluarme es aceptar la propuesta de evaluación y no estoy convencido de lo que plantea” (Directora de UDEEI).

Algunos otros docentes que están en activo aspiran a lograr resultados destacados para acceder al primer nivel del programa, sin embargo las reglas para

el ingreso no son muy claras. Quienes han presentado el examen mencionan lo siguiente:

“Cuando te presentas al examen, todas las opciones de respuesta pueden ser correctas, yo no sé quién elaboró esas preguntas, porque las elaboró a criterio propio y sin ningún fundamento”. (Maestra de preescolar).

“Los casos que te presentan las evaluaciones son muy extensos, en ocasiones no reflejan la realidad de lo que pasa en las escuelas” (Maestra de tercer grado de primaria).

“Nunca te imaginas que te realizarán este tipo de preguntas, por más que estudies, es difícil tener la respuesta correcta”. (Directora de primaria).

“Demasiadas horas frente al monitor, dos momentos de 4 horas cada uno, no te dan tiempo ni para comer algo en todo el día, terminas con un dolor de cabeza insoportable”. (Supervisora de Educación Especial).

#### **3.5.4 La Evaluación del Desempeño, resultados e implicaciones en el SPD**

Las implicaciones de los resultados que el docente obtiene en su evaluación de desempeño, han sido motivo de debate y de descontento entre los educadores que laboramos en educación básica, ya que efectivamente, un examen no garantiza la idoneidad de un docente.

Ya se ha visto en la práctica, que docentes que promovieron a funciones directivas y de supervisión no tienen habilidades básicas de liderazgo, organización, toma de decisiones, manejo de la tecnología, etc., lo mismo ocurre con docentes noveles que ingresaron por haber obtenido resultados aceptables en su evaluación de desempeño, pero sin que exista en la práctica, manejo de grupo, habilidades comunicativas, conocimientos del currículum, de didáctica y ni siquiera un compromiso por cumplir con los requerimientos administrativos, de entrega de planeaciones, evaluaciones o informes que sustentan su trabajo.

En el siguiente cuadro se muestran los niveles de desempeño que pueden alcanzar los docentes al presentar el examen así como sus implicaciones:

<b>RESULTADO</b>	<b>IMPLICACIONES</b>
<b>No suficiente</b>	Regularización por tutoría y formación continua
<b>Suficiente</b>	Permanencia por 4 años y participación en programas de desarrollo profesional
<b>Destacado</b>	Participa en el Programa de Promoción en la Función
<b>Incremento</b>	Ascenso en el Programa de Promoción en la Función

Y aunque con estos procesos de evaluación se busca que los docentes ofrezcan un servicio educativo de calidad para el máximo logro de aprendizaje de los alumnos, me parece está lejos que suceda, ya que el hecho de que un docente obtenga resultado destacado no lo garantiza. Aquí tendríamos que preguntarnos cómo le hacemos para constatar que el maestro en realidad aplica lo que sabe y que lo demostró al sustentar un examen.

Los niveles a alcanzar por un docente son 7 y tendrá que permanecer 4 años en un nivel para ratificarlo y así acceder al nivel inmediato superior. Cada nivel supone cierto porcentaje de aumento sobre el sueldo base, si un docente en servicio en la Ciudad de México, participa en el programa y se evalúa obteniendo siempre resultado sobresaliente, estaríamos pensando que alcanzaría el aumento al salario del 180% en 28 años de servicio. Esto se observa claramente en la siguiente tabla:



<b>Niveles</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>	<b>6</b>	<b>7</b>	<b>Confirmación</b>
<b>Vigencia</b>	<b>4 años</b>	<b>4 Años</b>	<b>4 Años</b>	<b>4 Años</b>	<b>4 Años</b>	<b>4 Años</b>	<b>4 Años</b>	<b>4 Años</b>
<b>Porcentaje del Incentivo en zonas urbanas</b>	<b>35%</b>	<b>65%</b>	<b>95%</b>	<b>120%</b>	<b>140%</b>	<b>160%</b>	<b>180%</b>	
<b>Porcentaje del Incentivo en zonas rurales</b>	<b>41%</b>	<b>77%</b>	<b>113%</b>	<b>144%</b>	<b>170%</b>	<b>196%</b>	<b>222%</b>	
<b>Código de concepto de pago</b>	<b>K1</b>	<b>K2</b>	<b>K3</b>	<b>K4</b>	<b>K5</b>	<b>K6</b>	<b>K7</b>	

En la segunda y tercera fila de la tabla observamos cómo el aumento es mayor en zonas rurales que en urbanas. Y en la última fila, se muestra el código que aparecerá en el talón de pago del docente, según vaya ascendiendo a dichos niveles. Es importante mencionar que este aumento se aplica en el sueldo base del docente.

### **3.6 LOS DOCENTES PARTICIPANTES EN LOS PROCESOS DE EVALUACIÓN**

¿En qué se centra la formación de docentes en los centros de maestros? Una pregunta muy fácil de deducir cuando sabemos que toda la reforma educativa gira en torno a una evaluación, la cual ha sido reducida a un examen sin sentido que lo único que hace es descalificar la labor docente.

Y es verdad, cuando uno revisa las opciones de formación para las docentes, las únicas ofertas actualmente son: Cursos de 40 horas presenciales o en línea referidos al “Análisis y reflexión sobre la Evaluación del Desempeño”, dirigidos a Docentes y Técnicos Docentes y directivos de educación básica que han participado en procesos de evaluación.

Con la reforma educativa, los docentes en educación básica, más que participar en propuestas de formación, han tenido que participar en procesos de evaluación, aunque para el inicio del Ciclo escolar 2018-2019, la Secretaría de Educación Pública tiene considerada una semana de formación con los docentes de educación básica para la revisión del nuevo modelo educativo, sin embargo, la estructura y contenido de esta propuesta formativa aun se desconoce.

Para la construcción de este apartado retomo información de tres entrevistas aplicadas a docentes con distintas funciones y que han estado inmersas en dichos procesos.

El siguiente cuadro contempla información que rescato de los testimonios de 3 docentes que nos permiten conocer los años de servicio, la trayectoria profesional, formación profesional, instituciones formadoras, función actual y procesos de evaluación en los que participaron.

Docente	Años de servicio	Trayectoria profesional	Formación profesional	Instituciones formadoras	Función Actual	Proceso de evaluación en el que han participado
Mary	2	2 años como maestra frente a grupo en educación primaria	Licenciada en pedagogía	Universidad Nacional Autónoma de México	Maestra de 4to grado de educación primaria	Examen para el ingreso al Servicio Profesional Docente
Karla	6	4 años de maestra de Apoyo en Unidad de Servicios de Apoyo a la Educación Regular (USAER). 1 año de Apoyo Técnico Pedagógico en una zona de supervisión. 1 año de Directora de una USAER	Licenciada en educación especial en el área de discapacidad intelectual Maestría en Intervención en problemas de aprendizaje	Escuela Normal de Especialización. Universidad de VIGO en España	Directora de educación especial	Examen para la promoción a la función de directora.
Tere	32	4 años como Maestra de grupos integrados en Educación Especial. 16 años como maestra de apoyo en USAER. 6 años de directora de educación especial 6 años de supervisora de educación especial	Normal básica Licenciatura en psicología educativa.	Escuela Normal particular Maestros. Universidad Pedagógica Nacional	Supervisora de educación especial	Examen para la promoción a función de supervisión. Evaluación para la certificación de evaluadora por el INEE

### 3.6.1 Sobre los procesos que se siguen para la evaluación

Tere: Salió la convocatoria y yo estaba en esa duda, “participo o no participo”. La convocatoria fue en línea, en las reuniones que tuvimos con supervisores también se hablaba de esa convocatoria, ya estando en la máquina, decía me inscribo o no me inscribo, pero lo vi como una oportunidad y yo dije algo bueno tiene que salir de esto, hice

el pre registro y mis documentos los llevé a Nasas para el examen de supervisor, tenía algunas dudas porque no encontraba mi formato el original, el de la base, llevé mis papeles y afortunadamente pude hacer el registro para presentarme a hacer el examen. (SPD 20-II-17 EJG-ENT5).

Las dudas que van surgiendo en las participantes tienen que ver con esas incertidumbres originadas por cómo se instauró la reforma y en particular los procesos de evaluación, procesos que inicias y que no tienes la certeza de cómo terminarán.

Ingresé a la función antes de iniciar el proceso, me gustó la función y cuando abrieron la convocatoria me interesó para al fin tener una plaza como directora y no sólo estar cubriendo la función, ingresé a la convocatoria, leí lineamientos, verifiqué mi código el cual era código 10 y como es base, lo podía someter a concurso, inicié todo el proceso primero fue una preinscripción vía internet en una plataforma, era el primer filtro, posterior nos dieron la fecha y lugar para llevar documentación que ya habíamos puesto en el pre registro. Después ingresé a la página del SPD, ahí estaban todos los documentos, todas las guías, las fechas, los horarios y ya después recibo la notificación sobre la sede en la que me tocaría hacer examen y el día del examen me presenté. (SPD 24-II-17 EJG-ENT6).

Los docentes han seguido los procesos para participar en la evaluación, motivados en gran medida a la estabilidad laboral ya que su participación, en algunos casos, permitirá la asignación de una plaza de mayor rango, aunque esta asignación no se acompañe de una formación que permita mejoras su actuar.

Karla: El examen dista mucho de los que se aplica en la ciudad de México como servicio de la UDEEI (Unidad de Educación Especial y Educación Inclusiva) siguen preguntando mucho sobre evaluación psicopedagógica que a mí ya ni me tocó, situaciones como necesidades educativas especiales, cuando todos estamos trabajando con barreras para el aprendizaje y la participación, entonces sí la sentí muy desfasada en cuanto a lo que se vive y aplica en educación especial, en la Ciudad de México, además que las 8 horas es demasiado, en el primer examen ya estaba exhausta tanto anímicamente como físicamente, ya contesté lo que pude contestar, la verdad ya no sabía si estaba eligiendo la respuesta correcta o no y las últimas 10 preguntas fue de ya, se me hizo demasiado agotador, la cantidad de lecturas, el número de preguntas y las condiciones del salón en

donde me tocó eran 30 computadoras encendidas y el salón era demasiado pequeño, si yo que estaba a dos pasos de la puerta tenía un calor insoportable, no me quiero imaginar cómo se sentían los que estaban al fondo, eso es agotador, no te puedes parar de la silla, para por lo menos beber agua, es muy restringido y no son las condiciones, creo. (SPD 24-II-17 EJG-ENT6).

El problema de trabajar pruebas estandarizadas y generalizarlas, se observa claramente en el caso de educación especial, en donde a nivel nacional en las 31 entidades federativas siguen trabajando a través de las Unidades de Servicio de Apoyo a la Educación Regular (USAER) con las Necesidades Educativas Especiales y sólo en la Ciudad de México se trabaja con el termino de Barreras para el Aprendizaje y la Participación y las USAER se transformaron en Unidades de Educación Especial y Educación Inclusiva (UDEEI). No es sólo que el concepto sea distinto, sino que la atención de los alumnos que requieren educación especial es completamente diferente. Por lo que las respuestas a las preguntas dependen del modelo de atención con el que se esté trabajando.

Mary: Es un proceso largo, los exámenes realmente son muy desgastantes, tanto física como psicológicamente, son exámenes de 5 horas con recesos muy cortos y siento que no hay una formación o capacitación no para el de ingreso, porque al final de alguna forma no sé si el tipo de formación me ayudó, porque hay historiadores, matemáticos, ingenieros que presentan el examen y tengo contacto con algunos de ellos y no tuvieron buenos resultados y esto es por su formación...yo me sentía un poco frustrada porque nunca había estado frente a un grupo y venían preguntas como de experiencia, que siento que fueron las que me costó trabajo responder o me tomaron mayor tiempo en tomar una decisión de cuál era la respuesta correcta. (RE 15-III-17 EJG-ENT4).

Algo interesante que resalta una de nuestras informantes es su formación pedagógica la cual le dio mayores certezas al momento de enfrentarse al examen. Esta prueba también fue presentada por otros profesionistas, en donde se percibe que su formación no tiene vinculación con el ámbito educativo, lo cual es preocupante.

Los testimonios son clara muestra de que la lógica que se sigue en la aplicación del examen no es la más conveniente y que la cantidad de tiempo para examinar a los maestros (8 horas) implica mucho cansancio para las sustentantes, el tamaño de los salones, las condiciones físicas del espacio, fueron variables que influyeron en el desempeño de los participantes.

...los casos que ponían no son muy acordes a la realidad, yo sé que tienen que plantear situaciones generales que puedan aplicar en todo el país pero muy alejado de... por lo menos de mi realidad, yo creo que está muy distante de lo que hace la UDEEI. (SPD 24-II-17 EJJ-ENT6).

La evaluación de los docentes estuvo plagada de casos, los cuales muchas de las ocasiones no reflejan lo que uno vive en las aulas y que serán situaciones que difícilmente se presentarán en las escuelas.

Karla: Los resultados nos los dieron en tiempo y forma, nos convocaron según la lista de prelación para la asignación de plazas, las personas que nos dieron información de las plazas, eran de un comité evaluador externo, nadie de educación básica sabía cuáles eran las plazas y los centros de trabajo que estaban disponibles, a esa información no se tenía acceso. Nos formaron en diferentes filas, una fila de preescolar, una de especial y una de primaria, respetando la lista de prelación, nos colocaron en una computadora para elegir el centro de trabajo y una vez elegido nos fuimos a la dirección con el área de personal, para firmar la asignación y el nombramiento y tenía efectos retroactivos al 15 de agosto y lo que si es que hasta hoy no he recibido mi cambio de clave, me explicaban que mi plaza no se logró liberar, me asignaron otra apenas el 16 de enero y entonces el incremento salarial sólo me cubrirá de enero a la fecha. Yo estoy preparando un escrito para el administrador para que me explique qué está pasando, por qué no se liberó esa plaza y cómo se me va a cubrir esa diferencia salarial desde que tomé la función siendo que salí en segundo lugar de prelación, y a personas que quedaron en lugares más abajo de la lista ya les asignaron plaza, he ido a preguntar a coordinación, a dirección y nada, sigo en el proceso, no he concluido...la convocatoria para este año ya salió y yo sigo sin tener código de directora y sigo sin saber qué va a pasar con mi clave. (SPD 24-II-17 EJJ-ENT6).

El proceso que han seguido los docentes en cada uno de los momentos de evaluación ha estado lleno de irregularidades, lo que causa inseguridad y, en algunos casos, lo prometido en las convocatorias no se ha llegado a concretar, como sucede con una de nuestras informantes en donde se le aseguró una plaza directiva y hasta el momento la asignación no se ha concretado.

Mary: Primero me informaron que estaba abierta la convocatoria a principios del 2015, fue cuando me registré en línea y a mediados de abril llevé solicitud con mis documentos y quedé registrada para el examen. Me citaron en una de las dependencias de SEP y llevé mi solicitud, la cédula y el CURP y me pidieron que estuviera checando mi correo para que me dieran la sede, el día y el horario que me aplicarían el examen porque aún no lo tenían bien establecido en ese momento. Después de los 6 meses me basificaron, tengo un nombramiento con código 10 y me informaron que iba a tener un examen diagnóstico que ya presenté, sin embargo, lo que sigue es hacer el examen de permanencia a los dos años de servicio, que es el que le aplican a los maestros ahorita en este momento. Se les estaba invitando, ahorita ya nos informaron que va a ser otra vez sorteado, aleatorio, para algunos maestros que ya tienen más años de servicio, sin embargo para nosotros que somos de nuevo ingreso y tenemos dos años de servicio te hacen el examen, primero, haces el de ingreso, luego el de diagnóstico y luego el de permanencia. (RE 15-III-17 EJM-ENT4).

Después de escuchar los testimonios de los docentes podemos identificar los siguientes pasos que se siguen en el proceso para la participación en el SPD:

1. Inicia a partir de una convocatoria, los docentes se registran en línea.
2. Ingresan documentos a una oficina de la SEP.
3. Se les notifica vía correo electrónico fecha, hora y lugar para realizar el examen.
4. Presentan examen.
5. Reciben resultados e indicaciones para incorporarse, promover o permanecer.
6. En caso de que sea para la incorporación, reciben dos años de tutoría y al primer año de su incorporación presentan nuevamente una evaluación diagnóstica y al segundo año una evaluación de permanencia.

7. En cuanto a la promoción a la función de supervisión, en caso de haber resultado idóneo, la plaza se asigna de manera automática y, solo tendrán que presentar la evaluación de permanencia cada 4 años. Referente a la promoción a funciones directivas, se les asigna una plaza temporal, la cual ocuparán por 2 años, pasando este tiempo tendrán que evaluarse nuevamente y si su resultado sigue siendo idóneo consiguen la plaza en propiedad.

Mary: El examen lo hice en junio, los resultados salieron en julio, fui de las primeras 500 en número de prelación por lo que inicié como maestra frente a grupo de primaria el 16 de agosto de 2015 y me dieron mi nombramiento un domingo antes del inicio del ciclo escolar. Después de que me dieron mi nombramiento, nos citaron en una escuela primaria que está en el metro normal y éramos 200 o 250 maestros y nos dieron código 9, nos explicaron que el código 9 era un código temporal, para después cambiarlo por código 10 (plaza en propiedad) después de 6 meses. Nos dijeron que teníamos que elegir una escuela a la que nos quisiéramos incorporar y nos llevaron una aula de medios para buscar escuelas cerca de nuestro domicilio. Los encargados de la sección 9 de sindicato te iban orientando sobre qué escuelas, medios de transporte que podías utilizar para llegar a la escuela y que no se te dificultara, elegí la escuela Santos Degollado que está cerca de mi domicilio, en turno vespertino, se hizo el registro en línea y me mandaron antes de que iniciara el ciclo escolar porque nosotros iniciamos con un consejo técnico fase intensiva, antes de que iniciara el trabajo con los niños. (RE 15-III-17 EJM-ENT4).

### **3.6.2 Beneficios del Servicio Profesional Docente**

Al cuestionar a los docentes sobre los beneficios que han obtenido al participar en el Servicio Profesional Docente mencionan lo siguiente:

Karla: Sinceramente ninguno, únicamente retomar algunos documentos al momento de prepararme para el examen, te quedan un poco más claras las funciones, tener más elementos y saber dónde o a qué documento recurrir cuando se presenta una situación de fortalecimiento en la función pero, beneficios laborales ninguno, solo de preparación para el examen. (SPD 24-II-17 EJM-ENT6).



Sin ser el objetivo principal de las evaluaciones, lo que se ha logrado es preparar a los docentes participantes en la revisión documental a través de medios electrónicos, para la presentación de su examen, lo que les ha permitido de cierta manera, ser autodidactas, haciéndolos más hábiles para la búsqueda de información. Hasta el momento, los resultados obtenidos por los docentes en las evaluaciones no se consideran por el SPD o el INEE para desplegar algún programa u oferta de formación.

### **3.6.3 Modificaciones al proceso**

Aunque en un apartado anterior ya identificamos modificantes a la evaluación propuesta por el INEE, los docentes entrevistados realizaron algunas recomendaciones al proceso después de haber participado en él y en donde sus comentarios denotan ciertas inconsistencias que se han tenido en la evaluación.

Karla: Que se vea reflejada la transparencia en esta situación porque si me parece inadecuada la manera en que se ha manejado mi situación sobre todo porque sigo sin tener mi plaza, una plaza que gané con el examen. El examen que no sea por casos y que si van a ser dos evaluaciones que sea en días distintos, no el mismo día, y que las condiciones de las aulas sean diferentes, menos personas. (SPD 24-II-17 EJJ-ENT6).

Las irregularidades encontradas en el proceso en cuanto a la asignación de plaza, habla en realidad sobre la poca información que se tiene de cómo opera el SPD y en donde algunos de los encargados de llevar el proceso en los diferentes niveles educativos, no han sabido cómo resolver ciertas situaciones.

Karla: No me han notificado ninguna situación, ni que requiera alguna tutoría, algún curso, tampoco me he enterado en cuanto a la tutoría, a mí me tienen identificada como nuevo ingreso por cambio de función o por un segundo recurso pero tampoco tienen claro cómo voy a participar. Me tienen registrada como docente de nuevo ingreso, pero no me han hecho el cambio de clave, eso interfiere y no se sabe si debo estar en tutoría o no. (SPD 24-II-17 EJJ-ENT6).

El proceso que se sigue para la tutoría ha sido simulado ya que lo formativo ha quedado de lado, sin embargo el proceso administrativo que la respalda, está lleno de formatos e informes que en realidad dan cuenta de un proceso pedagógico inexistente

Karla: Este aumento salarial al que hacen referencia cuando alguien ha acreditado una evaluación, tampoco he visto nada de ello, creo que mi resultado no estuvo mal y tampoco he sabido que alguien que participó en la convocatoria le hayan notificado que se presente o que le hayan subido el 35 % del sueldo, tampoco conozco a nadie. Esta situación sigue siendo.... un cuento. (SPD 24-II-17 EJG-ENT6).

Queda claro también, que el Programa por Incentivos que sustituyó a Carrera Magisterial no tiene reglas de participación claras y que los docentes que lograron este beneficio por los resultados obtenidos, son mínimos o inexistentes.

Mary: Yo no haría un examen diagnóstico, yo creo que en vez de un examen diagnóstico se debería de fortalecer el trabajo que se está haciendo con los maestros para que tengan más elementos para trabajar con los alumnos y presentar un buen examen de permanencia. Porque el examen de diagnóstico es la réplica de un examen de ingreso, es muy similar, no cambia en nada, sin embargo el examen de permanencia ya involucra más elementos, involucra evidencias del trabajo que estás haciendo y al final si no tienes una orientación clara, si te puedes perder en esa parte. También haría cambios en la manera de tuturar, yo tuve la fortuna de que mi tutora de manera presencial es la directora del plantel y al final está en contacto todos los días y me va orientando en el trabajo de manera muy precisa de lo que tengo o no puedo hacer y actualmente ya no es presencial, es en línea y son 20 tutorados para un tutor y ya es más complejo y es mucha información, compañeras me han dicho que es muy pesado estar subiendo evidencias en línea, trabajando todo lo que tienes que hacer frente al grupo, yo en esa parte si cambiaría...no sé... presencialmente para mí sería mejor y uno o dos tutorados por tutor. (RE 15-III-17 EJG-ENT4).

Los docentes le apuestan más al fortalecimiento de su trabajo que a un examen; me parece que el examen de diagnóstico más que evaluar al docente en lo individual, tendría que evaluar a los docentes también en su conjunto, para que a

partir de ese diagnóstico se diseñen propuestas formativas acordes a lo que el maestro necesita.

Tere: Modificaría el tipo de preguntas, no tanto casos ya que sientes que todo lo malo pasa en el ejemplo, cuando existen otras situaciones presentes en la escuela, es decir, que se enfocara más al contexto en el que nos desarrollamos. El tiempo que se utiliza, el INEE plantea que sean menos horas frente a la computadora y menos casos porque si nos llevaba mucho tiempo. Yo también pediría que fuera una actualización previa al examen porque te dan un temario pero esto requiere de algunos elementos en los que te vayas formando. Contamos mucho con la propia experiencia, con la formación inicial, la información posterior que hemos venido teniendo, muchas veces buscada de manera personal pero, una capacitación como tal de parte de la autoridad educativa no hemos tenido...para la que te quieres evaluar o para la clave específica por ejemplo de director o supervisor, no hay un taller, un curso que te ayude para participar, tú te acercas por tus medios para ir estudiando, revisando, repasando algunos elementos, vinculado a tu propia practica, porque mucho de lo que pones en juego en la evaluación es parte de tu experiencia profesional. (RE 20-II-17 EJJ-ENT5).

Por experiencia propia y por lo que los docentes mencionan, sabemos que las preguntas no son las más adecuadas y que se está formando a los docentes para la presentación de un examen y no para la mejora de su práctica educativa. Por ello, no es raro encontrar en instituciones privadas o asociaciones civiles ofertas de formación como las siguientes: Curso– taller: Examen de oposición para el ingreso al Servicio Profesional docente, enfoque en educación básica. Es así que tenemos a docentes mas preocupados por acreditar un examen para mantener su plaza que por formarse para mejorar el aprendizaje de sus alumnos.

#### **3.6.4 Dificultad en el examen**

Ya hacíamos mención anteriormente sobre lo que ha implicado para los docentes la presentación de un examen y hemos dejado claro que la estructura de dicha prueba y el tipo de preguntas que contiene, lo único que hace es confundir a los sustentantes como se deja ver en la voz de nuestra informante.

Mary: La verdad la sentí muy difícil, demasiado compleja, ya que la información iba enfocada a la pedagogía, a la didáctica, de cierta manera en la carrera nos dan algo de información, pero el examen va muy enfocado a las experiencias de un docente frente a grupo, maneja mucho... bueno son dos exámenes distintos, uno evalúa tu nivel de desempeño intelectual y tus conocimientos básicos a nivel profesional y el otro evalúa lo ético profesional, de cómo te desempeñarías tú en un puesto de docente frente a grupo. Y vienen muchas preguntas de cómo actuarías tú frente a una situación si tuvieras un niño con discapacidad intelectual, si tuvieras un niño con ciertas características, si tuvieras problemas con algún padre de familia, cómo lo resolverías, de alguna manera fueron preguntas para mí complejas porque nunca había estado en situaciones así, sin embargo algunas son como de sentido común. (RE 15-III-17 EJG-ENT4).

Las características que saltan a vista con respecto al examen, tienen que ver con la dificultad y complejidad en sus preguntas, lo que nos lleva a pensar que si lo que se quiere es reprobar docentes, se está logrando.

Mary: Lo cierto es que las repuestas que ponían en las preguntas del examen, a mi consideración todas podían ser correctas, entonces, no sé cuáles sean los lineamientos bajo los que ellos evalúan el examen. Independientemente de eso tuve un buen resultado, pero al terminar el examen si estaba un poco desanimada porque pensé que no lo iba a lograr porque fue complejo para mí. (RE 15-III-17 EJG-ENT4).

El tipo de preguntas lo que ocasiona es confundir y desalentar al docente, ya que su diseño, estructura y respuestas parecieran estar apuntando a la reprobación.

Tere: Tenía mis dudas de los resultados, porque si fue complejo, el examen si está pesado, fue en dos momentos, el primero momento fue de nueve de la mañana a una de la tarde y la segunda parte fue de dos a seis de la tarde, muy pesado, estar trabajando en la máquina directamente si es complejo y con el tiempo muy limitado para tomar algún alimento, también estaba la presión de las movilizaciones docentes, entonces no sabíamos si iba a ser tomada la sede, si íbamos a poder entrar al espacio para hacer el examen, sin embargo no se dio nada y no hubo ningún problema, estuve esperando los resultados, tenía cierta incertidumbre y bueno afortunadamente fui beneficiada con una clave. (RE 15-III-17 EJG-ENT5).

Un proceso que ha sido acompañado del descontento y de movilizaciones magisteriales y en donde muchos docentes sustentantes se expusieron ya la violencia y enfrentamiento entre la fuerza policiaca y maestros disidentes que se oponían a la reforma con el cierre de sedes, se hicieron presentes.

Tere: Las preguntas complejas porque estaban marcadas por casos, un mismo reactivo te llevaba a varias preguntas, tenias que regresar varias veces al caso para entender cuál era la dinámica y poder ir respondiendo en el tiempo que tienes asignado, 4 horas para más de 120 preguntas y en ese tiempo poder cumplir con todas e ir analizando todo lo que te preguntaban en la evaluación, algunas eran muy completas en relación a documentos normativos que trabajamos pero otras desarrolladas en casos, a veces el caso era muy largo y eso también mayor concentración y atención para poder ubicar concretamente lo que te estaban preguntando para dar una respuesta más acertada a lo que se está planteando. (RE-20-II-17 EJM-ENT5).

El manifiesto de los docentes en cuanto a la complejidad de las preguntas, es muestra clara de que existen deficiencias en la elaboración de la prueba. La metodología que usan para plantear preguntas por casos confunde a los docentes al momento de elegir una respuesta. Entonces valdría la pena preguntar ¿qué se busca? Un docente que responda bien un examen, o un docente con mayores elementos pedagógicos para el desempeño de su práctica. La docente refiere otro factor clave para garantizar un buen resultado en el examen y tiene que ver con el tiempo asignado para la resolución de la prueba, el cual, es limitado en relación a la cantidad de preguntas que se incluyen. Desafortunadamente estas variables son las que determinan la idoneidad o no de un docente y esto es muy grave.

Tere: La segunda parte se me hizo todavía más compleja, bueno no complicada sino yo la sentí muy repetitiva porque ya eran cosas a las que había dado respuesta en la primera parte y nuevamente te las volvía a preguntar, entonces si lo sentí como más tedioso, mas desgastante y además muchas preguntas, demasiadas preguntas, no podías tomar líquidos para hidratarte, no podías estar saliendo al sanitario, poco tiempo para comer algo entre un examen y otro, eso sí a nivel físico te desgasta mucho, muchas horas directo en

la computadora, mucho tiempo en las respuestas que si bien son de opción múltiple, requieren de mucha concentración para dar respuesta. (SPD 20-II-17 EJJ-ENT5).

El plantear una prueba con tantos asegunes no fue lo único, se incluyó además, una prueba de resistencia física a los docentes, calor extremo, pocas posibilidades de comer o tomar liquido y hasta de limitarte para ir al baño, la cual me parece que también limita los resultados que se obtienen.

### **3.6.5 Beneficios obtenidos al participar en la evaluación**

Un aspecto interesante de resaltar son los beneficios que perciben nuestras informantes por haber participado en dichos procesos.

Tere: Uno de los beneficios es tener la seguridad de que no voy a ser movida de mi función, porque creo que es el único concurso de promoción que te da la clave en automático, no pasa así con directores que en los primeros dos años se les asigna una clave provisional y tendrían que volverse a evaluar para tener ya en propiedad la clave directiva. Esa es una de las ventajas que yo vi, si me dio cierto temor, preocupación, el tener que renunciar a las claves que tenía para que me dieran una clave de supervisor, en ese momento la asignación no estaba muy clara para poder decir sí, voy con todo. Pero he visto una certeza en la parte laboral que ya es mi clave, una clave que corresponde a la función que yo estoy desempeñando, la posibilidad de ejercer la función de supervisor, con la misma responsabilidad con la que había venido trabajando pero ahora con mayor compromiso porque bueno, finalmente ya estoy evaluada, ya estoy participando en el proceso. (RE 20-II-17 EJJ-ENT5).

Los beneficios laborales siguen estando presentes en esta reforma educativa y es el cambio a plazas de mayor rango. Lo que podemos ver en cierta medida, es la regularización de plazas ya que muchos docentes desempeñaban en este caso la función de supervisor pero ostentando plazas docentes.

El haberme enfrentado a este mismo proceso de evaluación me permite coincidir con lo que la docente dice respecto a la amplitud del examen, muchas preguntas y

poco tiempo, el tipo de preguntas utilizando casos confunde y en realidad lo que te preguntan poco tiene que ver con lo que el supervisor realiza, dejando de lado el ámbito pedagógico, la asesoría y la orientación a docentes y directivos, tarea sustantiva de esta figura educativa.

### **3.6.6 El proceso de evaluación y su vinculación con la formación propia**

Tere: Desde que egresé de la normal han pasado más de 30 años y si me he venido actualizando, hice una especialización en el área de lenguaje, he tomado algunos cursos, siento que están muy vinculados con la práctica con lo que yo ejecuto y desarrollo en la escuela. Lo que yo veo en este momento, es que hay una oferta limitada en capacitación para el docente, directivo o supervisor. En los Centros de Maestros han tratado de sacar algunos cursos, sin embargo creo que falta abundar más en otro tipo de temas, como la gestión que no se ha estado trabajando, la planeación de tareas, no hay una oferta amplia para que se puedan formar y en ocasiones está limitada, yo veo esa limitante y espero que a partir de los resultados que se están obteniendo en los exámenes elaboren o planeen actividades de capacitación amplias y cercanas a las necesidades que tienen los docentes actualmente. (SPD 20-II-17 EJJ-ENT5).

Me parece que la tendencia de la mayoría de los docentes es formarse, para la mejora de su práctica, pero existen comentarios recurrentes de nuestra informante que apuntan a afirmar que actualmente existe una limitada o escasa formación docente.

Tere: Después de mi examen no se me ha dado ninguna propuesta de formación, ahorita de manera personal he buscado algunos cursos y por ejemplo un curso de la UPN que se quedó trunco, ya no recibí información de la institución para continuar el siguiente módulo y ya no supe qué calificación obtuve en el primer módulo concluido.

En los Centros de Maestros hice un curso presencial, muy sencillo, ahí también nos dieron algunos elementos para poder argumentar la ruta de mejora, nos dieron algunas pautas y el que hice después en línea también me dio elementos, pero como que falta más, se deberían tener otras opciones, un diseño más claro hacia dónde dirigir las funciones del director o del supervisor, qué elementos deben de tener estas figuras aparte de tener conocimientos teóricos, otros que también nos permitan el desarrollo de la

práctica, el dominio de algunas cuestiones técnicas, teóricas, metodológicas que permitan el desarrollo de la función y no hay un curso realmente dirigido a estas figuras. (RE 20-II-17 EJG-ENT5).

Mary: De hecho después del examen nos dieron una página para buscar bibliografía porque en la misma convocatoria viene bibliografía, bueno tienes que revisar material pero es más autodidacta. (RE 15-III-17 EJG-ENT4).

Los testimonios dan cuenta sobre la formación, la cual es autodidacta, a partir de la revisión bibliográfica en línea.

Mary: Ya en la escuela siendo maestra de grupo, me asignaron una tutora, sin embargo después de tres meses ya no podía ser mi tutora y me asignaron otra de manera presencial, al final mi tutora terminó siendo la directora de la escuela, que hasta el momento me ha apoyado bastante y me ha orientado mucho pero no he tenido ningún curso, eso fue iniciativa propia, ir a los Centros de Maestros para ver qué cursos tenían y cuál me podía funcionar. Para la situación de conducta tomé el curso del Proyecto a Favor de la Convivencia Escolar (PACE) y fui a otro curso al que nos mandó la escuela, fue “El desarrollo para estrategias de niños de nivel primaria en Español y Matemáticas”, entonces son los únicos cursos que he tomado. (RE 15-III-17 EJG-ENT4).

Los procesos que se han seguido para la tutoría han sido simulados y han presentado una serie de insistencias que van desde la asignación de tutores a docentes que no les corresponde llevar el proceso, asignación de tutores fuera de tiempo, tutores que han sido asignados y que no cumplen con las tareas que implica dicha función.

Habrá que reconocer que se hizo un rastreo de docentes que fungieron como tutores durante el ciclo escolar 2016-2017 y que recientemente obtuvieron un estímulo económico por haber realizado dicha función, aunque está haya sido sólo en papel y simulada, sólo para demostrar que el proceso se está llevando a cabo.



### **3.6.7 La formación desprendida a los resultados obtenidos en el examen**

Es un hecho que la formación de docentes vinculada a los procesos de evaluación es inexistente, lo que se dice en los discursos oficiales al resaltar la importancia de la formación continua no se concreta, al preguntar a nuestras informantes sobre la formación que han recibido después de sus resultados, nos mencionan lo siguiente:

Tere: No he recibido formación, he buscado, hubo una convocatoria casi a inicio de ciclo escolar, la Universidad Pedagógica Nacional (UPN) dio algunos cursos, yo me metí al de supervisores, hicimos el primer módulo pero ya no se dio continuidad, ese curso yo lo busqué y ese se quedó trunco, ya no supe qué pasó y por parte de Centros de Maestros también busqué otro para la formación del supervisor, de manera presencial que duró 4 sesiones y después hice uno en línea. (SPD 20-II-17 EJK-ENT5).

En palabras de las docentes, se observa claramente que no hay ningún proceso de formación vinculado a la evaluación que presentaron, sin embargo en el afán de seguirse preparando, buscan opciones que permitan desarrollar su práctica, en universidades como la UPN, o de los pocos cursos que ofrecían los centros de maestros.

### **3.6.8 El proceso que se sigue para la certificación de evaluadores**

El colocar a la evaluación docente al centro de la Reforma Educativa, trajo para el INEE una serie de necesidades como fue la formación y certificación de evaluadores, en este proceso participó una de nuestras informantes y esto es lo que dice al respecto:

Tere: Había salido la convocatoria hace dos años, pero la verdad en ese momento no le hice caso, el año pasado una compañera me comentó que se había abierto la convocatoria y dije vamos a entrar a ver qué pasa y afortunadamente si me inscribí y participé en la capacitación y todo fue en línea y después vino una evaluación muy similar a la primera (refiriéndose a la evaluación par la promover en la función) que se hizo para la asignación

de la clave de supervisor. Fue un taller de rubricas de 4 módulos y el otro fue la teoría de la evaluación, de porqué la evaluación y la importancia de formar evaluadores. Todo fue en línea a través de la plataforma, estuvimos trabajando los productos, en la primera parte fueron como cuatro meses y el de rubricas fue de dos meses. (RE 20-II-17 EJJ-ENT5).

El proceso de certificación incluye un curso sobre evaluación y un taller para la aplicación de rubricas en planes de clase y rutas de mejora.

Tere: El de rubricas fue muy corto pero muy concreto en relación a la importancia de una rúbrica, qué considera la rúbrica, en qué momento hay que aplicar rúbricas y cómo evaluar, fue corto pero muy práctico. (RE 20-II-17 EJJ-ENT5).

Esto es de lo poco que se ha visto en formación de docentes, sin embargo, todo girando nuevamente a la evaluación. Se forman figuras para evaluar a docentes pero no para la mejora de la función educativa que desempeñan.

Tere: Termine la formación en noviembre de 2016 y nos convocan a ser evaluados en diciembre de ese mismo año, en esta evaluación, el horario fue de 9 de la mañana a 2 de la tarde y consistió en revisar a través de rubricas los insumos que un maestro subió a una plataforma para soportar su ruta de mejora argumentada y lo que le sirvió de base para hacer esa ruta. Con la rúbrica se fueron evaluando los contenidos, si la organización de la propia ruta de mejora estaba acorde a lo que marcaba la rúbrica, eso fue en un primer momento. Después nos convocaron a otra evaluación en Febrero de 2017, esa sí estuvo pesada porque fue en dos momentos: El primer momento fue la evaluación del desempeño en donde también venían casos bastante largos y que requerían de mucha atención para responder ya que un mismo reactivo te pedía situaciones muy específicas. (la evaluación se dio de 9:00 A.M. a 13:00 P.M.) Ya en la segunda parte, (de 14:00 P.M. a 18:00 P.M.) pidieron que a partir de 7 preguntas guía, hicieras tu ruta de mejora en ese momento, sin más insumos que tu propia experiencia y acordarte de qué estabas manejando en tu zona. La parte del contexto, la población que manejas, los padres de familia, había que diseñar un objetivo, metas, acciones ya muy específicas. Eso estuvo también complicado porque en ese momento no tienes otro material, más que la propia experiencia y hacer uso de la memoria para argumentar una ruta de mejora, esa es la parte complicada, porque tienes que capturar en la computadora datos muy concretos, por ejemplo el porcentaje de rezago, de aprobación, reprobación, o resultados educativos de

las escuelas en general. Estoy a la espera de resultados y una vez que lleguen, supongo que nos asignarán algunas rutas de mejora para revisar y evaluar. (SPD 20-II-17 EJJ-ENT5).

El proceso que se ha seguido para la certificación ha sido largo y ha implicado participar en diversos tipos de exámenes, un curso general y taller de rubricas en línea, a lo largo de un ciclo escolar. Los resultados para candidatos a certificarse para el ciclo escolar 2016-2017 todavía no se conocen, aunque el INEE había anunciado en su página que se emitiría la lista de docentes certificados en el mes de mayo de 2017.

Llama la atención que en la página del INEE, exista una convocatoria emitida el 26 de mayo de 2017, dirigida a docentes certificados en el ciclo escolar 2015-2016 para una recertificación como evaluadores.

### **3.73 Críticas a la Reforma Educativa**

La manera en la que se has venido instaurando la Reforma Educativa ha ocasionado una serie de críticas de la sociedad, de docentes, pero sobre todo de expertos en el campo educativo, en este apartado rescataré solo algunas de las que a mi parecer están estrechamente vinculadas a mi investigación.

Ángel Díaz Barriga es uno de ellos:

No cabe duda, nunca han estudiado la disciplina evaluación como una disciplina de las ciencias de la educación. Todavía piensan en lo que el secretario de educación criticaba: la memorización. Piensan como hace 30 años que uno se tiene que preparar para "el examen". Así nuestras autoridades afirman no sólo que será obligatoria la evaluación/medición/examinación de 122 mil docentes, sino que además los notificarán antes del mes de junio y entonces les "darán preparación" para presentar la evaluación (en realidad un examen).

Vamos a ver en las calle ofertas que diga: se ofrecen cursos para prepara el examen de desempeño. Como ahora aparecen se ofrecen cursos para que Ud. obtenga el título de

pedagogía en 6 meses por examen del CENEVAL esa es la calidad que impulsa nuestra autoridad educativa. (<http://jornada.unam.mx/2017/04/26/sociedad/037n3soc>).

Arnaut por su parte ha dejado ver en sus comentarios una actitud crítica en contra del gobierno, de la propia reforma educativa y de la evaluación docente instaurada por el INEE y el Servicio Profesional Docente, en donde efectivamente, esta última ha sido punitiva y de control.

Hasta hoy ha prevalecido la postura intransigente del secretario de Educación Aurelio Nuño: diálogo sí, pero no sobre el marco jurídico de la reforma educativa. Una postura inflexible a la que se ha sumado el INEE. A lo más que han llegado la SEP y el INEE es a ofrecer algunos ajustes en la aplicación de la evaluación punitiva del desempeño. Han ofrecido esto, a pesar de que saben que ningún reajuste en su implementación superará los aspectos más aberrantes de una evaluación del desempeño que ni siquiera evalúa el desempeño de los docentes. (<http://www.educacionfutura.org/la-inflexibilidad-del-gobierno/>).

Efectivamente así ocurrió, en donde consultorías y Asociaciones Civiles desplegaron ofertas de preparación en donde garantizaban el ingreso, la permanencia y la promoción de los docentes con eslóganes como el siguiente: “Curso Taller, examen de oposición para el ingreso al servicio profesional docente, enfoque en educación básica y en educación especial”.

Críticas muy fuertes se dejaron ver en cuanto a la gestión de Silvia Schmelkes como presidenta del INEE y donde su función quedó marcada por una serie de inconsistencias en el proceso de evaluación docente.

Para los profesores que quizás nunca se pensaron involucrados en ninguna actitud de oposición a la reforma, la presidenta se va, dejando en ellos el descrédito y la decepción de quien fue parte de su formación inicial y de su preparación continua. Priva en muchos de ellos la convicción de que, con la evaluación punitiva, les da la puñalada por la espalda, ningunea la profesión docente, desconoce sus años de seguridad laboral y quebranta la satisfacción personal de haber escalado en el mérito a la carrera magisterial. Las

omisiones saltan a la vista en sus últimos informes: apenas 10 por ciento de los docentes se han evaluado en tres años. En el mejor de los casos, la expectativa más optimista prevé que en la última calendarización en curso la cifra pueda llegar a 20 por ciento. Este hecho muestra que no se está cumpliendo con la legislación, la cual establece que en 2018 todos los maestros deberían estar evaluados en un lapso de cuatro años. Es así como podemos hablar de una muerte lenta de la reforma. Si accediera a darle un giro más formativo, voluntario y no castigador a la evaluación, se podría evitar la agonía de los próximos 10 años.

De cara a su retiro, Silvia Schmelkes no puede ignorar que su investidura quedó manchada con la sangre de los muertos que fueron víctimas de la evaluación policiaca y militarizada. No puede dejar de lado que, con su complicidad, fueron despedidos más de 600 maestros que se negaron a evaluarse en legítima defensa de su derecho a trabajar dignamente y a no arriesgar el sostén de sus familias. Ley M Velázquez Barriga. En (<http://www.jornada.unam.mx/2017/04/22/opinion/014a2pol>).

A la llegada de Eduardo Backhoff como presidente del INEE, en mayo de 2017 y a pesar de tanta crítica a la gestión de Silvia Schmelkes, la doctora se mantiene como consejera del INEE, por cuatro años más, lo que de cierta manera indica la continuidad de la evaluación docente.

Esperemos que quienes se encargan de tomar las decisiones sobre lo educativo en nuestro país no echen en saco roto lo que los expertos a partir de su análisis han criticado e incluyan en las propuestas, algunos de sus planteamientos.

### **3.8 EL NUEVO MODELO EDUCATIVO**

Uno de los documentos en los cuales ya se proyectaba la revisión del nuevo modelo de educación es el Plan Nacional de Desarrollo 2013-2018, en su meta N° 3 se ponía nuevamente la mirada en la calidad de la educación.

Un México con Educación de Calidad para garantizar un desarrollo integral de todos los mexicanos y así contar con un capital humano preparado, que sea fuente de innovación y lleve a todos los estudiantes a su mayor potencial humano. Esta meta busca incrementar la

calidad de la educación para que la población tenga las herramientas y escriba su propia historia de éxito.

El enfoque, en este sentido, será promover políticas que cierren la brecha entre lo que se enseña en las escuelas y las habilidades que el mundo de hoy demanda desarrollar para un aprendizaje a lo largo de la vida. En la misma línea, se buscará incentivar una mayor y más efectiva inversión en ciencia y tecnología que alimente el desarrollo del capital humano nacional, así como nuestra capacidad para generar productos y servicios con un alto valor agregado. (<https://www.gob.mx/presidencia/acciones-y-programas/plan-nacional-de-desarrollo-2013-2018-78557>).

El discurso del titular de la Secretaría de Educación Pública: Aurelio Nuño Mayer, refiere al “aprender a aprender” como elemento fundamental del nuevo modelo educativo 2016, se sustenta en el planteamiento del PND referido a la creación de políticas que permitan a los alumnos el desarrollo de habilidades que demanda el mundo actual y el aprendizaje a lo largo de la vida. Pero qué dicen nuestras informantes al respecto:

Karla: ...el cambio que están planteando no es que sea nuevo, viene del 2011, incluso estuve checando los ficheros del 1993 y tampoco es que hayan descubierto el hilo negro, tampoco es que esté tan distante de lo que venimos manejando. (SPD 24-II-17 EJG-ENT6).

La opinión de nuestra informante deja claro que muchos elementos que se plantean en el nuevo modelo educativo ya se venían trabajando.

Por ser un planteamiento reciente, muchos docentes actualmente desconocen la estructura y contenido del nuevo modelo educativo.

Tere: Estoy acercándome a él, apenas esta semana, el lunes lo dio a conocer el secretario de educación pública y en estos ejes y propuestas que están haciendo para transformar el sistema educativo, en general, encaminado a que el alumno asuma la responsabilidad que tiene en el aprender pero también que el maestro pueda ofertarle propuestas de trabajo dinámicas en las que el alumno pueda aprender a aprender básicamente, no lo he revisado con profundidad, pero de la propuesta que se hizo de 1993,

ya se había hablado del aprender a aprender y de estos 4 pilares de la educación, entonces si tendríamos que ver qué es lo nuevo de este modelo educativo, si impacta en aprendizajes reales de los alumnos y que puedan desarrollar más adelante, a lo mejor, sin la presencia de un docente, seguir aprendiendo. Quizá mucho de lo que ha faltado es justamente esta autonomía del estudiante y la formación del docente, ya sea en línea, de manera presencial o autónoma buscando bibliografía para que pueda aprender otras cosas. Me falta conocerlo a profundidad ahorita es lo que conozco por lo que se ha venido mencionando a través de medios de comunicación pero también, ¿cómo vamos a aplicar esos aprendizajes relevantes? realmente ¿cómo los voy a reconocer? ¿cómo los voy a identificar para que el alumno realmente llegue a ellos?

Tengo que conocer bien el modelo, adentrarme bien a él y alentar a los maestros y directores que conforman la zona de supervisión que vayan conociendo el modelo. (RE 20-II-17 EJG-ENT5).

Se plantea un nuevo reto para los docentes, el conocer a profundidad el nuevo modelo educativo y aunque su implementación se dará casi al final del presente sexenio, lo cierto es que ya existe preocupación, no sólo en su revisión y comprensión, sino en su operatividad.

Mary: Yo creo que en esta profesión de ser maestro frente a grupo, tienes retos todos los días, los niños son totalmente distintos a como lo eran hace años y siempre te implican un reto, porque tienen una necesidad y tienes que responder a esa necesidad, siempre tienes que estar en constante cambio, en constante formación y no es porque tengas que ir a tomar los cursos al Centro de Maestros sino de alguna forma autodidacta y ponerte a investigar, porque no te va a llegar a las manos, así lo veo yo. Si es un reto estar informado pero el estar aquí y tener la responsabilidad de trabajar con personas, ir formándolas, ir apoyándolas te implica a ti que tú también lo vayas haciendo. Entonces si va a ser un cambio que ya está establecido en el nuevo modelo a mi parecer tendríamos que empezar a trabajar y adecuarlo a las necesidades porque justamente no podemos cambiar la cuestión política porque ya está establecida, bueno no establecida, impuesta y no nos queda de otra a nosotros si queremos conservar nuestro trabajo, ir viendo o adecuando lo que nos están presentado a las necesidades y posibilidades de los niños. (RE 15-III-17 EJG-ENT4).

Me parecen cuestiones importantes la que plantea la docente, ya que, efectivamente se tiene que revisar a fondo el planteamiento del modelo educativo, ya que sus ideales son muchos y estos se tendrían que desmenuzar para que lleguen a concretarse y que no quede todo ahí, en el papel.

Además, la historia nos ha enseñado que cuando se pronuncian cuestiones muy generales y ambiguas, estas no se concretan porque todo queda a la interpretación de cada persona.

### **3.8.1 Planteamiento curricular**

Al igual que en la RIEB, la Reforma Educativa en el nuevo modelo considera una articulación curricular al plantear un perfil de egreso de la educación obligatoria, pero incluye un esquema de progresión de lo aprendido desde preescolar hasta el bachillerato.

Este nuevo modelo en su estructura curricular,<sup>14</sup> toma como base un enfoque humanista, que considera el desarrollo de aprendizajes clave, que permiten a los estudiantes seguir aprendiendo constantemente y que contribuyen a su desarrollo integral.

Un aprendizaje clave es un conjunto de conocimientos, prácticas, habilidades, actitudes y valores fundamentales que contribuyen sustancialmente al crecimiento integral del estudiante,<sup>89</sup> los cuales se desarrollan específicamente en la escuela y que, de no ser aprendidos, dejarían carencias difíciles de compensar en aspectos cruciales para su vida. (SEP, 2017. Aprendizajes clave para la educación integral: 107).

La gran propuesta curricular que propone la Secretaría de Educación Pública en su Nuevo Modelo Educativo, organiza los contenidos programáticos en tres componentes:

---

<sup>14</sup> Ver anexo 3: Componentes curriculares de la educación básica.





Se introduce en el currículo, el desarrollo personal y social de los estudiantes con énfasis en sus **habilidades socioemocionales**. Además se habla de una **autonomía curricular** en las escuelas, con lo cual podrán adaptar los contenidos educativos a las necesidades y contextos específicos de sus estudiantes.

La razón que tuvieron para incluir en el Nuevo Modelo Educativo a la **educación socioemocional** no es cuestionable ya que es bien sabido que nuestro país enfrenta una situación de violencia alarmante y que la presencia del narcotráfico en varios estados de la república se ha extendido, aunando a la violación continua de los derechos humanos, la corrupción, la impunidad, los secuestros, la pobreza extrema, el desempleo, las adicciones y los asesinatos, entre otros. Esta situación se ha generalizado y se piensa que la escuela puede hacer algo al respecto, por anterior, la SEP en sus nuevos planteamientos menciona que:

La Educación Socioemocional es un proceso de aprendizaje a través del cual los niños y los adolescentes trabajan e integran en su vida los conceptos, valores, actitudes y habilidades que les permiten comprender y manejar sus emociones, construir una identidad personal, mostrar atención y cuidado hacia los demás, colaborar, establecer relaciones positivas, tomar decisiones responsables y aprender a manejar situaciones retadoras, de manera constructiva y ética. Tiene como propósito que los estudiantes desarrollen y pongan en práctica herramientas fundamentales para generar un sentido de bienestar consigo mismos y hacia los demás, mediante experiencias, prácticas y rutinas asociadas a las actividades escolares; que comprendan y aprendan a lidiar de forma satisfactoria con los estados emocionales impulsivos o aflictivos, y que logren que su vida emocional y sus relaciones interpersonales sean una fuente de motivación y aprendizaje para alcanzar metas sustantivas y constructivas en la vida. (SEP, 2017. Aprendizajes clave para la educación integral: 518).

Es importante mencionar que en los planes y programas de educación básica 2011, se incluyen de manera general estos aspectos, a partir de la asignatura de formación cívica y ética, en donde se fortalecen las actitudes de respeto a la diversidad, la solidaridad, la responsabilidad, la justicia, la equidad y la libertad. Además, en paralelo se trabaja con un programa denominado: “Marco para la convivencia escolar” que busca promover medidas necesarias garantizar derechos, deberes y la disciplina escolar, así como el Programa a Favor de la Convivencia Escolar (PACE)

Otro elemento importante dentro del Nuevo Modelo Educativo es el referido a **Autonomía Curricular**.

La Autonomía curricular es un componente innovador y flexible que se incorpora por primera vez al currículo de la educación básica en México. Por una parte, otorga a los estudiantes la oportunidad de aprender temas de su interés, desarrollar nuevas habilidades, superar dificultades, fortalecer sus conocimientos, su identidad y su sentido de pertenencia; para ello se conformarán grupos con niños y jóvenes de diferentes edades, lo que propiciará otro tipo de convivencia, necesaria en la escuela, ya que contribuye a la buena integración de la comunidad escolar. (SEP, 2017. Aprendizajes clave para la educación integral: 614).

Para su operación se consideran 5 ámbitos: El 1° referido a *ampliar la formación académica*: que incluye estrategias de aprendizaje y técnicas de estudio; lenguaje y comunicación, con taller de escritura creativa, inglés y debates; taller de matemáticas; taller de tecnología, y taller de exploración de condiciones del medio y cambio climático. El 2° alusivo a *potenciar el desarrollo personal y social* incorporando ligas deportivas, orquestas escolares, y talleres de teatro, danza, pintura, y convivencia escolar. El 3° relativo a *nuevos contenidos relevantes*: en donde incorporan educación financiera, programación y robótica, y emprendimiento. En el 4° concerniente a *conocimientos regionales* que incorpora microhistoria; taller de tecnología y artesanías locales; cultivo, hortalizas y plantas medicinales de la localidad; educación ambiental contextualizada, y lenguas

originarias y el 5° referente a *proyectos de impacto social*, en donde agregan limpieza y recolección de basura; potabilización del agua; cuidado de la salud; huertos y elaboración de composta, y herbolaria.

Como podemos observar, la autonomía que se da a las escuelas no es tan abierta y está enmarcada en estos 5 ámbitos con proyectos previamente definidos y en donde las escuelas a partir de sus necesidades tendrán que elegir.

### **3.8.2 La escuela al Centro**

Al colocar a la escuela al Centro, la SEP hace un planteamiento sobre un nuevo esquema de organización y acompañamiento para las Escuelas de Educación Básica, el cual incluye, la autonomía de gestión que resalta el liderazgo directivo, la evaluación interna para la mejora continua, el trabajo colegiado, la supervisión como apoyo y orientación a docentes, la vinculación con la comunidad, la ruta de mejora como instrumento de planeación en las escuelas, la implementación de la estrategia “aprendizaje entre escuelas” y una participación más activa de padres de familia, a través de la Asociación de Padres de familia y los Consejos Escolares de Participación Social.

El modelo educativo 2016 propone como uno de los elementos centrales de la transformación educativa en el siglo XXI poner a la escuela en el centro del sistema educativo. 1 Este enfoque implica desarrollar mecanismos institucionales que permitan a las autoridades educativas conocer y atender, con oportunidad y pertinencia, las necesidades de las escuelas. En otras palabras, el modelo busca crear una escuela renovada y fortalecida que cuente con una organización, recursos, acompañamiento, infraestructura, docentes y servicios que conviertan las aulas en auténticos espacios de aprendizaje. (SEP, 2016. *El Modelo Educativo 2016. El planteamiento pedagógico de la reforma educativa*: 20).

### 3.8.3 Sistema Básico de Mejora

El Sistema Básico de Mejora es un planteamiento de la Reforma Educativa que se ha exigido a las escuelas en su funcionamiento y para ser considerado en su ruta de mejora ya que permea todas las acciones que desarrollan los docentes. En los exámenes de evaluación que se desprenden del Servicio Profesional Docente se realizan preguntas obligadas al respecto.

El Sistema Básico de Mejora considera los siguientes elementos como necesarios en cada escuela:

1. **Mejora de los aprendizajes** en Lectura, Escritura y Matemáticas (Aprender a aprender).
2. **Alto al Abandono Escolar**, referente al diseño de estrategias para que se favorezca el ingreso, la permanencia y el egreso oportuno de niñas y niños, enfatizando en la población en situación de vulnerabilidad.
3. **Normalidad Mínima Escolar**, son las condiciones básicas indispensables de primer orden que deben cumplirse en cada escuela para el buen desempeño de la tarea docente y el logro de aprendizajes de su alumnado y considera 8 rasgos.
  - a) Todas las escuelas deben brindar el servicio educativo todos los días establecidos en el calendario escolar.
  - b) Todos los grupos deben disponer de maestros la totalidad de los días del ciclo escolar.
  - c) Todos los maestros deben iniciar puntualmente sus actividades.
  - d) Todos los alumnos deben asistir puntualmente a todas las clases.
  - e) Todos los materiales para el estudio deben estar a disposición de cada uno de los estudiantes y se usarán sistemáticamente.

f) Todo el tiempo escolar debe ocuparse fundamentalmente en actividades de aprendizaje.

g) Las actividades que propone el docente deben lograr que todos los alumnos estén involucrados en el trabajo de clase.

h) Todos los alumnos deben consolidar, conforme a su ritmo de aprendizaje, su dominio de la lectura, la escritura y las matemáticas, de acuerdo con su grado educativo.

Es pocas palabras, es el deber ser en las escuelas.

4. **Convivencia escolar que los niños aprendan a convivir** para que la violencia no se reproduzca.
5. **Consejos escolares de participación social**, en donde se plantea una colaboración de los padres de familia y miembros de la comunidad interesados en trabajar con el fin común del mejoramiento del centro escolar.
6. **Descarga administrativa** a supervisores y directores a través de la sistematización de procesos y apoyos administrativos para dedicar mayor tiempo a actividades académicas.

A lo largo del tiempo, el enfoque administrativo de la organización escolar ha producido dinámicas indeseables como la subordinación de lo académico, la burocratización, la superposición de tareas, la ineficiencia, la pérdida de tiempo y de sentido, a la par de frustración personal y colectiva en las comunidades escolares (SEP, 2016. *El Modelo Educativo 2016. El planteamiento pedagógico de la reforma educativa*: 20).

7. **Con el fortalecimiento de la supervisión escolar** se pretende dotar de herramientas para fortalecer competencias profesionales orientadas a la asesoría y acompañamiento de los colectivos docentes de su zona para contribuir a la mejora del aprendizaje de los alumnos.

8. **En los consejos técnicos escolares,** se pretende que el personal docente, bajo el liderazgo del director y el acompañamiento del supervisor, discuta y acuerde en torno de los desafíos que le representan los resultados que obtienen los alumnos que asisten a la escuela.

#### **3.8.4 Rasgos básicos que se deben asegurar en las escuelas**

- a) **Calendario escolar flexible** La responsabilidad que tienen ahora las escuelas de decidir por un calendario de 185 o 195 días parte de la idea de que se tendrá más tiempo para aprender, sin embargo, en este ciclo escolar se tuvieron que adelantar procesos administrativos en las direcciones operativas de los niveles educativos, lo que significó organizar sus procesos considerando fechas distintas, dependiendo del calendario escolar elegido, esto ocasionó que a tres semanas de finalizar del ciclo escolar y aunque las escuelas optaron por el calendario de 200 días, éstas estuvieran vacías.

Aunque su estrategia de elección de calendario no funcionó, la historia se repetirá para el siguiente ciclo escolar.

- b) **Asignación de nuevas figuras al personal de escuelas.** En preescolar y primaria se asignan subdirectores para fortalecer el trabajo pedagógico, aligerar la carga administrativa y otorgarle mayor tiempo a directores para ejercer su liderazgo pedagógico. En las zonas de supervisión se reconoce al supervisor como el responsable de proporcionar asistencia técnica a las escuelas por lo que se le asignan en el discurso dos apoyos técnico pedagógicos y uno de gestión, aunque en la operación sean inexistentes, tal vez debido a que esa esa función se asigna por concurso desde el SPD y el interés de los docentes para desarrollar esa función ha sido mínimo. Lo anterior ha ocasionado que la tarea en las zonas de supervisión sea mayoritariamente administrativa.

Tenemos entonces que la nueva estructura de la escuela estaría conformada por

1. Director.
2. Maestros frente a grupo.
3. Maestro de inglés.
4. Maestro de educación física.
5. Maestros de taller de lectura y escritura.
6. Maestro de enseñanza artística.
7. Maestro de tecnologías de información.
8. Maestro de apoyo a la inclusión.
9. Subdirector de gestión escolar (a partir de 6 grupos).
10. Subdirector académico (a partir de 10 grupos).
11. apoyo administrativo.

Desafortunadamente para las escuelas, esto es lo deseable, sin embargo es muy difícil contar con una estructura completa y muchas de las ocasiones el subdirector académico u otra figura, en caso de haberla, tiene que cubrir grupo, ya sea porque el maestro pidió día económico, se enfermó, se fue de gravidez, o se jubiló.

### **c) Fortalecimiento de los Consejos Técnicos Escolares de Participación Social (CEPS)**

El Impulso a los Consejos Técnicos Escolares de Participación Social ha sido una simulación sobre la participación de los padres de familia con la escuela y en donde se pide un reporte de acciones en la plataforma para el Registro Público de Consejos Escolares (REPUSE). Los CEPS han cumplido con sus obligaciones, aunque se sabe que en realidad que no está funcionando y no porque la escuela no lo quiera o no lo necesite, pero actualmente, en la mayoría de las familias, ambos padres trabajan, lo que ha dificultado su presencia en las escuelas.

#### **d) Sistema alerta temprana**

Se ha implementado el sistema de alerta temprana en las escuelas para detectar a tiempo a los alumnos en riesgo de no obtener los logros en los aprendizajes esperados con los siguientes indicadores:

Requiere apoyo en lectura, requiere apoyo en escritura, requiere apoyo en cálculo mental, no se involucra en clase en forma reiterada, percepción negativa del clima escolar, registro de alerta en el reporte de evaluación y falta de manera reiterada en un bimestre.

Pocos son los docentes que tienen información al respecto, lo que es un hecho es que si se aplica, es en una cantidad mínima de escuelas.

#### **e) Guías para los Consejos Técnicos de educación básica**

Se reconoce al Consejo Técnico como el espacio de mayor decisión técnica pedagógica de cada escuela, está integrado por el director, docentes y figuras educativas que conforman la escuela.

Se tiene asignados trece días a lo largo del ciclo escolar para que los colectivos sesionen. En el consejo técnico intensivo que es de cinco días al inicio del ciclo escolar, en este espacio se construye la ruta de mejora que es el instrumento que guía todas las acciones que realizará la escuela a lo largo del ciclo escolar para la mejora del aprendizaje de los alumnos y ocho sesiones de evaluación y seguimiento, los últimos viernes de cada mes, esto permite ir midiendo avances y replantear acciones de ser necesario. El desarrollo de las sesiones tienen como apoyo el material denominado: Guías para el desarrollo de los consejos técnicos de preescolar, primaria y secundaria. Estas guías se elaboran a nivel nacional y cada entidad federativa realiza ajustes y modificaciones a partir de sus propias peculiaridades.



Los apartados principales de las guías son: avances en lo individual, avances en lo colectivo, qué avances tenemos, cómo lo vamos a hacer, qué requerimos fortalecer y cómo nos preparamos.

Lo que es un hecho, es que estas guías dirigen estos espacios de formación y si se siguen tal cual, sólo te dan la posibilidad de llevar un seguimiento superficial a la ruta de mejora, los tiempos son insuficientes para abordar algún tema de formación, por muy importante que este sea, además desde mi punto de vista limita la autonomía de las escuelas. Es importante mencionar que la guía a trabajar en los consejos técnicos es la misma, independientemente de que se trate de escuelas de jornada regular, jornada ampliada o jornada de tiempo completo.

### **3.8.5 Las ofertas de formación desde los Centros de Maestros en el año 2016**

En este nuevo contexto, en donde cobra fuerza el Servicio Profesional Docente y el impulso al nuevo modelo educativo 2016, los centros de maestros han ido perdiendo importancia en la formación de docentes, ya que sus tareas se han limitado al seguimiento vía correo electrónico o de manera telefónica al proceso de tutoría que siguen los maestros que ingresaron al SPD por examen. Además asesores y personal de los centros de maestros participan con el 10% de supervisores en una primera reunión y con 100% de supervisores en una segunda reunión para la revisión de las guías que se trabajan mes a mes en los Consejos Técnicos de las escuelas de educación básica. Las ofertas académicas que se trabajaron antes de que cobrara fuerza el Servicio Profesional Docente en los centros de maestros fueron las siguientes:

- 1. Diplomado aprender a aprender con TICS** El cual fue impartido por el Centro de Desarrollo Informático Arturo Rosenbluent conjuntamente con la Dirección de Actualización y Centros de Maestros. Cuyo propósito fue

fomentar entre los docentes de educación Básica el uso de herramientas teóricas, metodológicas y tecnológicas a fin de propiciar en sus alumnos el empleo de éstas para el aprendizaje permanente.

2. **El papel del Subdirector de Desarrollo Escolar en la mejora de la escuela**, un curso sabatino de 4 sesiones de 5 horas en un horario de 09:00 a 14:00 horas y se dirigió a personal con funciones de subdirección de los niveles de preescolar, primaria, secundaria, telesecundaria, educación especial y educación física
3. **El promotor de lectura y la escritura como agente de cambio** se dirigió a personal con funciones supervisión, directivas y de asesoría técnico pedagógica, docentes de los niveles de preescolar, primaria, secundaria, telesecundaria, educación especial y educación física, 4 sesiones sabatinas en horario de 9:00 a 14:00 horas.
4. **El promotor de TIC como agente de cambio** se dirigió a personal con funciones de supervisión, directivas y de asesoría técnico pedagógica, docentes de los niveles de preescolar, primaria, secundaria, telesecundaria, educación especial y educación física, 4 sesiones sabatinas en horario de 9:00 a 14:00 horas.
5. **Aplicación de desafíos al pensamiento matemático de los niños en el nivel preescolar**, dirigido a dirigido personal con funciones de supervisión, directivas y de asesoría técnico pedagógica, docentes del nivel de preescolar, 4 sesiones sabatinas de 5 horas en horario de 9:00 a 14:00 horas.
6. **Ser Tutor de un Docente o Técnico Docente de Nuevo Ingreso a Educación Básica**, dirigido al personal con funciones de supervisor,

directivas y de asesoría técnico pedagógica, docentes de los niveles de preescolar, primaria, secundaria, telesecundaria, educación especial y educación física, cursos en línea de 20 horas en horario mixto.

Las inscripciones a las diferentes opciones de formación se realizó en línea y aunque el uso de la tecnología se ha ido extendiendo y está siendo utilizada mayormente en la formación de docentes, pocas son las opciones que tienen los maestros para formarse con esta modalidad. Pareciera que estas opciones de formación sólo quedarán en el recuerdo ya que a la fecha nada de esto existe.

**7. Diplomado: “Una supervisión efectiva para el aprendizaje de nuestros alumnos**, el cual es dirigido a supervisores de educación preescolar, primaria, secundaria, educación especial y educación física, su duración es de 120 horas, durante un ciclo escolar. Este diplomado se empezó a impartir hace tres ciclos escolares y ya han culminado tres generaciones, la meta es formar a 8000 supervisores bajo esta opción de formación y a la fecha sigue vigente. Está a cargo de la Autoridad Educativa Federal de la Ciudad de México y se imparte en los centros de maestros, en donde los asesores encargados de coordinarlo son supervisores de distintos niveles educativos que ya lo acreditaron.

Considerando que tanto la RIEB como la reforma educativa mencionan dentro de sus líneas de acción referentes a la formación docente, será necesario que consideren dentro de sus propuestas lo siguiente:

Todas las reformas educativas conllevan siempre un debate sobre la formación del profesorado, ya sea inicial o permanente, ya que se parte de un principio elemental según el cual no es posible cambiar la educación sin modificar los procedimientos mediante los que se forma al profesorado. La experiencia nos demuestra que eso es cierto en parte, ya que para cambiar la educación es necesario también incidir sobre los contextos (metodologías, evaluación, comunicación, participación...).

Sin embargo, si se piensa únicamente en que la formación es la necesaria, olvidando los otros elementos, el debate sobre la formación del profesorado, se limita a intentar cambiar a las personas (sus conocimientos, sus hábitos, su actuación...). De este modo, nos encontramos con profesores y profesoras más informados y, muchas veces, más aburridos, pero nada más. (Imbernón, Francisco. 2007: 128).

### **3.8.6 La formación docente en el nuevo modelo educativo**

La formación docente alrededor del nuevo modelo está incierta y aunque se le apuesta mucho a la evaluación, es real que la formación de docentes se ha desdibujado, la cual aparece únicamente en el discurso.

De la misma manera, el modelo 2016 exige maestros mejor preparados para implementar este planteamiento en las aulas. El objetivo es que, dentro del marco nacional que seguirá definiendo la SEP, los docentes construyan interacciones educativas significativas con creatividad e innovación, con el fin de estimular a sus alumnos a alcanzar los resultados esperados. En ese sentido, se plantea la consolidación de los procesos de evaluación y del Servicio Profesional Docente, así como el fortalecimiento de la formación inicial, entre maestros y estudiantes, para atraer y retener a los mejores docentes. (SEP, 2016. *El Modelo Educativo 2016. El planteamiento pedagógico de la reforma educativa*: 16-17).

Por lo anterior, se requiere desplegar una estrategia a nivel nacional que permita garantizar que todos los que estamos involucrados en educación básica, conozcamos el nuevo modelo educativo.

Karla: Es que yo creo que en realidad deberían de haber empezado al revés, capacitando a los docentes para poder posteriormente implementar un modelo y no sacar un modelo y después a ver cómo lo implementamos, soltaron los materiales pero no se plantea una revisión. (SPD 24-II-17 EJK-ENT6).

Una de los puntos centrales que considera el nuevo modelo educativo es el referente a la formación y desarrollo profesional docente, en donde:

Se concibe al docente como un profesional centrado en el aprendizaje de sus estudiantes, que genera ambientes de aprendizaje incluyentes, comprometido con la mejora constante de su práctica docente y capaz de adaptar el currículo a su contexto específico. Para lograrlo, se plantea un sistema de desarrollo profesional docente basado en el mérito, anclado en una formación inicial fortalecida, con procesos de evaluación que permiten ofrecer una formación continua cercana, pertinente y de calidad (SEP. *Nuevo Modelo Educativo para la Educación Obligatoria.2017: 28*).

Como podemos percibir se le asignan al docente una serie de responsabilidades en la implementación del nuevo modelo educativo, el cual tendrá que formarse a partir de las opciones que determine la Autoridad Educativa.

Ya mencionábamos en un apartado anterior, la creación del SPD, el cual define mecanismos para el ingreso, la promoción, el reconocimiento y la permanencia de los maestros. Pretende seleccionar a los mejores docentes, motivar y acompañar a quienes están en servicio para la mejora continua de su práctica, sin embargo hasta el momento los mecanismos implementados para tal efecto no han permitido lograr lo propuesto.

La evaluación, concebida como un medio imprescindible para el crecimiento profesional, ya que un docente que de manera periódica revisa su desempeño, puede mejorar su práctica y favorecer el logro de mejores resultados de aprendizaje. Si bien la adquisición de los aprendizajes por parte de los estudiantes no depende exclusivamente de los docentes, pues hay diversos factores contextuales que juegan un papel importante, sí es posible afirmar que el rol del maestro es esencial como facilitador de los ambientes propicios y de la motivación necesaria para la participación de los estudiantes. (SEP. *Nuevo Modelo Educativo para la Educación Obligatoria.2017: 130-131*).

Existe en el nuevo modelo, un reconocimiento sobre lo indispensable que es fortalecer la formación de los docentes en servicio y construir una formación inicial que garantice el buen desempeño de quienes se incorporen al magisterio. Sin embargo, pareciera algo contradictorio, ya que la convocatoria emitida por el

SPD considera a una diversidad de profesionistas egresados de instituciones de educación superior, sin que éstos tengan ninguna formación pedagógica.

Se pretende que los maestros cuenten con conocimientos disciplinares y pedagógicos adecuados y con habilidades para aprender por sí mismos, además de actitudes y valores para comprender las múltiples necesidades y contextos de sus estudiantes. Llama aquí la atención que el SPD no considere a los centros de maestros como instancias formadoras y que ahora se le apueste más a las instituciones de educación superior, lo que sepulta a los centros de maestros para convertirlos en instancias para trámites administrativos.

Se recupera como principal función del docente la de “contribuir con sus capacidades y experiencia en la construcción de ambientes que propicien el logro de los aprendizajes esperados por parte de los estudiantes”. Por tal motivo, la formación inicial y la formación continua estará centrada en fortalecer esta función y se espera que las nuevas propuestas formativas tengan en la mira la profesionalización docente a través de universidades, por medio de especialidades, maestrías y doctorados, que consideren el reconocimiento a los docentes que tengan el interés de formarse bajo estas modalidades.

La tarea docente se vuelve cada vez más compleja ya que se tendrá que incluir en ella, los avances en la ciencia y la tecnología, lo que demanda al docente desarrollar capacidades para procesar la información, para fomentar valores y actitudes para que los alumnos convivan de manera armónica, favorecer la democracia y la aplicación del currículo frente a estudiantes diversos, entre muchas otras tareas propias de la función docente. Las demandas se van incrementando, pero los incentivos y los salarios de los docentes siguen inamovibles.

Desafortunadamente desde que inició la reforma educativa poco se ha visto sobre formación docente, aunque en el discurso hay mucho contenido al respecto. Lo que sigue resaltando como tarea primordial en los hechos, es la evaluación docente.

El propósito de la evaluación en el marco del Servicio Profesional Docente consiste en impulsar la mejora continua. Por ello, se trata de una evaluación en la que se identifican las fortalezas de la práctica docente, así como las áreas de oportunidad, con el propósito de realimentar al maestro para que, tanto a través de estrategias individuales como colectivas, lleve a cabo un proceso de análisis y perfeccionamiento de sus habilidades docentes. La evaluación debe ser contextualizada, es decir, tomar en cuenta el entorno del quehacer cotidiano de los docentes, y prever espacios para la reflexión personal y grupal de los maestros sobre su propia práctica. Además, los docentes deben recibir apoyo en su formación para desarrollar las capacidades que el aprendizaje exige. (SEP. *Nuevo Modelo Educativo para la Educación Obligatoria*.2017: 133).

Palabras interesantes se dejan ver en el párrafo anterior que vinculan a la formación con la evaluación, desafortunadamente todo se ha quedado en un discurso convincente, sin que ello se haya dejado ver por ningún lado, esperemos que conforme vaya avanzando la reforma esto de verdad cobre sentido.

Si bien, el Nuevo Modelo Educativo reconoce que los docentes son diversos en cuanto a años de servicio, formación, nivel educativo en el que laboran, etc. se debería de reconocer que su formación continua tendrá que ser distinta y diferenciada y también reconocer que las tutorías como proceso de acompañamiento no han dado los mejores resultados, se tendrá entonces que revisar de manera crítica lo que ha implicado este proceso, que más que ser pedagógico se ha quedado en lo administrativo.

Tere: La formación quedó olvidada y se centró en evaluar y evaluar, los procesos que se plantean para la tutoría son procesos administrativos más que técnicos, yo estuve como tutora de una chica de la zona pero la verdad nunca se llevó el proceso y al final te piden

los formatos y expediente cuando en realidad no hay ningún proceso de tutoría. Quién garantiza que tú como director o supervisor tienes los elementos para orientar o asesorar al otro, se plantearon mecanismos pero que en la práctica se han tenido muchas dificultades. (RE 20-II-17 EJK-ENT5).

El modelo educativo en su planteamiento coloca como aspectos centrales de las ofertas formativas al aprendizaje de los estudiantes y a la solución de los problemas que se presentan en el aula. La formación estará a cargo de instancias nacionales, estatales y locales; atenderá problemas específicos de las escuelas y los maestros. Además considera una formación en las escuelas en cuanto a la apropiación del nuevo currículum para materializarlo en el aula.

Aunque todavía no queda claro cómo se tomarán en cuenta los resultados en las evaluaciones para ofrecer los trayectos formativos a los profesores, se anuncia que:

La formación debe estar orientada a la renovación de los ambientes de aprendizaje, y a que en las aulas se propicie un aprendizaje activo, situado, autorregulado, dirigido a metas, colaborativo, y que facilite los procesos sociales de conocimiento y de construcción de significado. (SEP. Nuevo Modelo Educativo para la Educación Obligatoria.2017: 135)

La oferta debe ser amplia, focalizada y heterogénea, e incluir modalidades escolarizadas, virtuales, mixtas y abiertas con acceso a materiales adecuados y diversos. En los procesos de formación docente se debe impulsar la participación de las instituciones de educación superior y las escuelas normales, con el fin de ampliar las opciones de capacitación, actualización y desarrollo profesional, siempre orientadas a atender las necesidades de reforzamiento para la práctica educativa. La formación continua con un alcance nacional debe aprovechar el potencial de las Tecnologías de la Información y la Comunicación para cerrar brechas en el acceso a materiales y contenidos de calidad para todos. El objetivo debe ser superar las limitaciones de la formación descontextualizada y en “cascada” que ha probado ser poco efectiva. En este esfuerzo, las autoridades estatales juegan un papel central, ya que son ellas quienes saben con mayor exactitud cuáles son los requerimientos de sus docentes y estudiantes a partir del conocimiento que les proveen las evaluaciones y su trabajo cotidiano. Por lo tanto, pueden diseñar opciones de formación, presenciales o a



distancia, pero comunes para la entidad, y específicas para las regiones. (Aguerrondo, Inés, citada por SEP. *Nuevo Modelo Educativo para la Educación Obligatoria*. 2017: 135)

El segundo mecanismo de formación continua propuesto, lo colocan en las escuelas y plantean que éstas se conviertan en comunidades de aprendizaje, en donde se dé una reflexión colectiva sobre la vida escolar y la práctica pedagógica a través de reuniones presenciales de academias, círculos y grupos de estudio o consejos técnicos.

Este esfuerzo implica también la creación de propuestas didácticas que permitan la solución a las dificultades de aprendizaje que presentan los alumnos.

Actualmente los maestros, con la gran diversidad de actividades dentro de la escuela tienen tiempos limitados para reunirse y esto se da únicamente los últimos viernes de mes en los consejos técnicos, además, se les ha hecho saber que está prohibido suspender alumnos o restarles tiempo en su aprendizaje. Será interesante entonces, conocer qué otros espacios propondrán las autoridades para desarrollar estas comunidades de aprendizaje y bajo qué estructura.

Se exalta que maestros y directores se involucren activamente en su proceso de mejora continua como protagonistas, al planear, implementar, reflexionar y perfeccionar propia práctica.

Las ventajas de la formación [...] centrada en la escuela son: mayor transferencia de lo aprendido en la práctica; el protagonismo de los docentes para su propio desarrollo profesional; mayor compromiso; mayor pertinencia; el incremento en la posibilidad de innovar y mejorar en la práctica; y la capitalización de la experiencia profesional". Un elemento central en este tipo de formación es cambiar el esquema de trabajo solitario que ha caracterizado al modelo tradicional por uno de colaboración y trabajo colegiado.

Las escuelas deben contar con diferentes estrategias para desplegar una formación continua *in situ* eficaz. El aprendizaje del docente debe partir de su propia práctica y las experiencias de sus pares relacionadas con la enseñanza y la didáctica, así como de la

actualización individual de conocimientos y competencias para su mejora permanente. Como un reconocimiento a los maestros con alto nivel de desempeño, se les debe invitar a colaborar en actividades de tutoría y trabajo conjunto con sus pares, en la propia escuela o en la zona escolar. El trabajo personal del maestro debe estar respaldado por los Consejos Técnicos Escolares. Con base en la Ruta de Mejora, la planeación colectiva tiene que orientar a los maestros para proyectar el trabajo individual y enfrentar los retos educativos de la escuela. Dar seguimiento a esta planeación y evaluar lo conseguido, es por sí mismo un proceso de aprendizaje para el colectivo docente que además puede derivar en la identificación de áreas de formación necesarias (SEP.2017. *Nuevo Modelo Educativo para la Educación Obligatoria*.2017: 37-138)

Nuevamente la responsabilidad la depositan en los directivos quienes tendrán que generar transformaciones, por lo que el Servicio Profesional Docente asumirá como uno de sus ejes, fortalecer el liderazgo directivo, brindando oportunidades de promoción a cargos de dirección o supervisión.

Sin embargo, me parece que ya tardaron mucho en implementar algo al respecto, considerando que ya son 4 años de la implementación de la reforma, a menos que estén esperando hasta el inicio del ciclo escolar 2018-2019 para hacerlo.

### **3.8.6.1 El Servicio de Asistencia Técnica a la Escuela (SATE)**

La emisión de los “Lineamientos generales para la prestación del Servicio de Asistencia Técnica a las Escuelas de Educación Básica se da el 25 de mayo de 2017 y se plantea el siguiente objetivo:

El objetivo general del SATE es coadyuvar a la mejora del funcionamiento de la escuela y de las prácticas profesionales docentes y directivas, por medio del apoyo, la asesoría y el acompañamiento especializados, a fin de brindar a los alumnos una educación de calidad con equidad e inclusión (SEP/Coordinación Nacional del Servicio Profesional Docente. 2017: 14).

El SATE se considera como una herramienta en el proceso de formación de los maestros ya que busca mejorar la práctica docente a partir de la experiencia

profesional individual y colectiva y de las necesidades de aprendizaje de los estudiantes. Se le apuesta a la toma de decisiones que partan de la reflexión informada de lo que acontece en las aulas y en las escuelas. Este servicio en algunas escuelas ya se está llevando a cabo, es organizado y operado por las autoridades educativas locales, coordinado por los supervisores e implementado por los asesores técnico– pedagógicos.

Sin embargo, aunque se le ha delegado a la supervisión esta tarea eminentemente pedagógica, de asesoría y apoyo a las escuelas, no debemos olvidar la carga administrativa tan fuerte que tienen estas figuras y que muchas veces las demandas al respecto son demasiadas, por lo que las visitas de carácter pedagógico a las escuelas, pasan a segundo término, aunado a la falta de Asesores Técnico Pedagógicos, los cuales son insuficientes y en algunas zonas de supervisión inexistentes.

#### **3.8.6.2 La formación inicial**

En cuanto a la formación inicial de los docentes, se plantea una formación que permita atender los nuevos retos de las sociedades del conocimiento, que propicie a formación integral y los aprendizajes significativos de los alumnos. Se hace alusión a una formación universitaria diversa, por tanto las escuelas normales tendrán que cambiar principalmente en programas de estudio e infraestructura, por lo cual la formación inicial deberá alinearse al planteamiento pedagógico del Modelo Educativo.

Para que los docentes puedan dar vida a este nuevo planteamiento pedagógico y guiar el aprendizaje de todos sus estudiantes, es preciso actualizar las licenciaturas en educación que ofrecen las escuelas normales, así como los planes y programas de estudios afines de otras instituciones de educación superior. Los maestros deben desarrollar el dominio sobre los contenidos de los aprendizajes clave, así como de las estrategias para transmitirlos.

También tienen que adquirir el conocimiento, las habilidades, las actitudes y los valores necesarios para desarrollar en su propia persona y en los estudiantes las habilidades socioemocionales...

La formación inicial debe equipar a los maestros con las bases pedagógicas y didácticas que les permitan poner en práctica los principios pedagógicos en que se sustenta el Modelo Educativo. (SEP.2017. *Nuevo Modelo Educativo para la Educación Obligatoria.2017: 141-142*)

Algunas de las capacidades que tiene que desarrollar los normalistas son las siguientes:

- Diseñar ambientes de aprendizaje en los que se valore la heterogeneidad de los estudiantes.
- Fomentar la participación activa y motivada.
- Promover el trabajo colaborativo con empatía y respeto.
- Construir proyectos colaborativos basados en problemáticas reales.
- Interrelacionar asignaturas, áreas de conocimiento y trayectos formativos.
- Propiciar aprendizajes para la vida.
- Desarrollar la capacidad para aprender a aprender y seguir aprendiendo a lo largo de sus vidas.
- El aprendizaje y la enseñanza del idioma inglés.
- Incorporación de las TIC al aprendizaje para investigar, resolver problemas, producir contenidos educativos, expresar ideas e innovar. Así como ambientes de aprendizaje más dinámicos.
- Promover la convivencia y el aprendizaje incluyentes en ambientes donde se valore la diversidad.

Porque se parte del supuesto que si el futuro docente, durante su formación, desarrolla estas capacidades, estará en posibilidad de incorporarlas en su práctica y desarrollarlas en sus alumnos.

Se plantean además, vínculos académicos entre universidades y normales, en donde las primeras pueden contribuir a través de una sólida formación teórica, la investigación y el espíritu crítico, mientras que las escuelas normales son fuente de saberes aplicados y especializados en educación.

Por lo tanto para promover la excelencia, proponen crear un sistema de incentivos que apoye el fortalecimiento y profesionalización continua de docentes en las normales.

La creación de sistemas de evaluación de las normales, asociados a indicadores que den cuenta de los avances.

Planteamientos interesantes los que se dan en la formación inicial de docentes, sin embargo, a mi parecer, estos son muy generales y la historia nos ha enseñado que cuando se dejan en el papel y en el discurso político es muy difícil que se lleguen a concretar, ya que depende del nuevo gobierno, de los recursos destinados para tal fin y la mayoría de las ocasiones quedan sólo en ideales.

### **3.8.7 Inclusión y equidad**

Este aspecto vinculado a la atención a la diversidad ha sido la base de las últimas reformas educativas en nuestro país desde 1993. El nuevo modelo educativo centra la mirada en la eliminación de las barreras para el acceso, la permanencia y el aprendizaje de todos los estudiantes y en particular de las poblaciones en prioridad (Discapacidad, capacidades y aptitudes sobresalientes, talentos específicos, indígenas, migrantes, situación de calle y situación de enfermedad).

Debe ofrecer las bases para que todos los estudiantes, independientemente de su origen, género, condición socioeconómica o discapacidad de cualquier tipo, cuenten con oportunidades efectivas para el desarrollo de todas sus capacidades, reconociendo su contexto social y cultural. La inclusión y la equidad deben ser principios básicos y generales que conduzcan al funcionamiento del sistema, al mismo tiempo que se toman

medidas compensatorias para aquellos estudiantes que se encuentran en situación de vulnerabilidad. (SEP. 2017. *Nuevo Modelo Educativo para la Educación Obligatoria.2017: 29*).

### **3.8.8 Gobernanza del sistema educativo**

Un nuevo término que se acuña en el nuevo modelo educativo es el referido a la gobernanza del sistema educativo, que no es otra cosa más que la vinculación que se establecerá entre los distintos actores involucrados en el proceso educativo entre los que destacan el gobierno federal, autoridades educativas locales, el INEE, el sindicato, las escuelas, los docentes, los padres de familia, la sociedad civil y el Poder Legislativo.

A fin de que el modelo educativo opere eficazmente, el establecimiento de reglas debe estar encaminado a que haya más precisión en el alcance de las obligaciones de cada parte. En particular, si bien la Ley General de Educación distribuye las funciones educativas de la Federación y de los estados, se requiere de permanente comunicación y mayor claridad sobre la forma en que se ejercen las atribuciones SEP. 2017. *Nuevo Modelo Educativo para la Educación Obligatoria.2017: 76*).

Para finalizar retomo lo compartido por una de nuestras informantes:

Tere: Todo lo que implica un párrafo, el despliegue de recursos, económicos, humanos colocado en un solo párrafo en el nuevo modelo y viendo la realidad del país y del mismo sistema. Ese cambio que habrá de presidentes, tanto que se ha hecho y no se sabe si la nueva administración lo recupere...si llega López Obrador al poder lo puede echar abajo, están gastando muchos recursos para hacer esto para que al final llegó el nuevo y dice por ahí no va, nos dejan en un limbo porque no terminas de operar una cosa y llega otra. (RE 20-II-17 EJM-ENT5).

Como hemos percibido, a lo largo de este apartado referido al nuevo modelo educativo nos hemos encontrado con ideas referidas al trabajo colaborativo y colegiado, el aprendizaje entre pares y la innovación, al impulso de la planeación

estratégica y la evaluación para la mejora continua, a el uso efectivo del tiempo en las aulas, a la creación de ambientes adecuados para el aprendizaje, a prácticas docentes flexibles, a la participación social responsable y la rendición de cuentas.

Lo anterior nada alejado de los planteamientos realizados en reformas precedentes, estas ideas colocadas en un documento denominado: “Modelo Educativo para la Educación Obligatoria. Educar para la Libertad y la Creatividad” que surge al vapor a partir de un compromiso político, pero en donde su logro y concreción en las escuelas se viene complicando porque se trabaja actualmente con las dos reformas sobre puestas, con planes y programas de 2011 y con planteamientos e imposiciones forzadas de la nueva reforma educativa. El día que se separe lo educativo de lo político, sólo a partir de ese día no nos quedaremos en ideales y podremos avanzar.

## CONCLUSIONES

A lo largo del escrito hemos dado cuenta de lo que ha acontecido con la formación docente en la RIEB, cuando los centros de maestros como instancias formadoras desplegaban una serie de ofertas formativas vinculadas al programa de carrera magistral, aunque también mostramos una serie de fallas y deficiencias en estas ofertas formativas. |Observamos también a lo largo del escrito que los planteamientos del SPD nulificaron a los centros de maestros como instancias formadoras.

Además, pudimos percibir que en la actualidad con la reforma educativa y con el Servicio Profesional Docente que la evaluación es prioridad y está por arriba de la formación docente, la cual desafortunadamente es inexistente.

El papel del INEE ha sido fundamental en esta reforma, sin embargo su actuación no ha sido la mejor, ya que desde mi punto de vista la evaluación debe de mejorar de manera permanente y se tienen que instaurar mecanismos que garanticen, que lo que el maestro demuestra que sabe en el examen atrás de una computadora, en realidad lo aplica de manera cotidiana en su práctica docente. Como pedagogos sabemos que el procedimiento de evaluación es un proceso complejo y el mismo INEE a través de su presidenta y ahora consejera (Sylvia Schmelkes) lo ha mencionado en sus discursos, por lo que es inexplicable que se siga tomando al examen como el instrumento más importante en la evaluación docente.

Además, evalúan al docente sobre una propuesta curricular que ya no es vigente y que la misma reforma ha descalificado y que se piensa sustituir con el nuevo modelo educativo.



El nuevo modelo educativo, dentro de sus planteamientos, considera la formación inicial, en particular el programa de fortalecimiento y transformación a las escuelas normales, cuando el Servicio Profesional Docente en su convocatoria incluye a profesionales egresados de cualquier institución de educación superior, lo cual no es pertinente y preocupa que profesionistas no formados -ad hoc- estén en las aulas en el trabajo directo con alumnos. Es necesario se revise este planteamiento y se reconozca la importancia de la formación que brindan las normales a los futuros docentes de educación básica.

No puedo dejar de mencionar las políticas educativas, porque desafortunadamente los procesos que viven los maestros están politizados y atienden a intereses de políticos y partidos. Es una tristeza el darse cuenta, como pedagogo, los rumbos que toma la educación en nuestro país, desafortunadamente las decisiones de nuestro gobierno no han sido las mejores en materia educativa. Se han planeado grandes cambios sin que a la fecha se vea algo significativo. El reclutamiento de docentes se ha simplificado a la presentación de un examen mal elaborado y sin lógica por ningún lado.

Los afectados en estas reformas, como siempre, son los alumnos y los docentes. Los primeros, con una preparación mediocre y los segundos con incertidumbres, miedos y sin llegar a entender hasta el momento su tarea.

No estoy en contra de que los docentes sean evaluados, al contrario, si queremos que la educación pública en nuestro país cambie se tiene que evaluar lo que está aconteciendo.

Mi propuesta de evaluación-formación va en el siguiente sentido:

1. Iniciar con una evaluación que detecte las necesidades formativas de los docentes, esto implica la elaboración de instrumentos con indicadores alineados a los requerimientos nacionales e internacionales.

2. Desarrollar un análisis de resultados con miras a identificar lo que los maestros requieren para desempeñar con mayores certezas su práctica.
3. A partir de los resultados, construir propuestas formativas, que permitan a los docentes un encuentro cara a cara.
4. El desarrollo de las propuestas debe permitir el intercambio de experiencias, por tanto el ir y venir entre la teoría y la práctica es imprescindible.
5. Las propuestas de formación deben considerar la sistematización y documentación de la práctica, incluyendo videos, fotografías, producciones de los alumnos, etc.
6. Se tendrán que diseñar estrategias que permitan saber si las propuestas de formación están impactando en la práctica, esto permitirá modificar o replantear nuevas ofertas formativas. Las ofertas formativas deben tener una aplicación práctica, si esto no sucede, no están funcionando.
7. Después de haber proporcionado una formación continua a los docentes, estaremos en posibilidades de evaluar no sólo su actuar sino también el impacto que tiene su formación en el desarrollo integral de los alumnos de educación básica.

Por lo tanto, valdría la pena hacer una revisión al programa por incentivos, el ofrecer al docente un salario digno, desaparecer las dobles plazas y concentrar su tiempo laboral en una sola plaza de 40 horas que permitirá al docente brindar más tiempo clase a los alumnos, pero también se podrá asignar tiempo dentro de su mismo horario laboral para planear y evaluar sus clases, preparar material didáctico pero sobre todo tiempo de formarse, con una formación más completa que le dé la posibilidad de hacer cambios de mejora a su práctica.

Dejo hasta aquí mis reflexiones y mi investigación, ya que la Reforma Educativa sigue en marcha y la formación de docentes en el Nuevo Modelo Educativo es un tema pendiente. Tendremos la oportunidad de seguir escribiendo al respecto y

desprender propuestas que permitan llevar a buen puerto desde nuestra trinchera la implementación de esta Reforma Educativa, en particular en el rubro referido a la formación de docentes.

## REFERENCIAS

Aguerrondo, Inés (2004). *Los desafíos de la política educativa relativos a las reformas de la formación docente*, Citada por SEP, Modelo educativo para la educación obligatoria, 2017, México, 216 p.

Alonso, Enrique (2007). *Sujetos y Discurso: el lugar de la entrevista abierta en las prácticas de la sociología cualitativa*. En J. M. Delgado y J. M Gutiérrez (Coord.). *Métodos y técnicas cualitativas de investigación en Ciencias Sociales*, Editorial Síntesis. España, pp. 225-240.

Álvarez, Juan Manuel (2011). *En educar por competencias ¿qué hay de nuevo?*, J. Gimeno Sacristán José. Morata. España, 255 p.

Arnaut, Alberto (2013). *Los maestros de educación básica en México: Trabajadores y profesionales de la educación*, 45 p. En: [www.senado.gob.mx/comisiones/educacion/foros/docs/130613\\_presentacion1.pdf](http://www.senado.gob.mx/comisiones/educacion/foros/docs/130613_presentacion1.pdf)

Arnaut, Alberto (2016). *La inflexibilidad del gobierno*. En: <http://www.educacionfutura.org/la-inflexibilidad-del-gobierno/>.

Arredondo, Adelina (2007). *Políticas Públicas y educación secundaria en la primera mitad del siglo XIX*. En Revista Mexicana de Investigación Educativa, enero-marzo. Año/vol.12, número 032. COMIE, México, pp. 37-62.

Arredondo, Adelina (2007). Formadores de formadores, *En Revista Mexicana de Investigación Educativa*, abril-junio. Número 33, Volumen XII. COMIE, México, pp.473-486.

Bertely, María (2000). *Conociendo nuestras escuelas, un acercamiento etnográfico a la cultura escolar*. Paidós, México, 131p.

Flores, Pedro (2013). Por qué las reformas educativas necesitan investigación. *Revista Mexicana de la Investigación Educativa Volumen XVIII, OCTUBRE-DICIEMBRE*. COMIE, México, pp. 1015-1018.

García, Benilde (2012). Consolidar las reformas de la educación básica en México. Una asignatura pendiente". En: *Perfiles Educativos, Vol. XXXIV, Núm. Especial, 3a. Época*, México, pp. 47-56.

Gervilla, Ángeles (2000). *La formación del profesorado ¿Hacia un nuevo paradigma?*, DYKINSON, S.L., Madrid, 2000, 307 p.

Gil Antón, Manuel. (2012). "Hacia una reforma educativa desde la perspectiva de las aulas", *Perfiles Educativos*, vol. XXXIV, número especial, IISUE-UNAM, pp.161-162.

Herdoiza, Magdalena (2013). *Capacitación docente*, p.32, Strengthening Achievement in Basic Education (SABE) Project, Disponible en: [http://pdf.usaid.gov/pdf\\_docs/PNACG311.pdf](http://pdf.usaid.gov/pdf_docs/PNACG311.pdf) (Consultado el 5 de Noviembre de 2013).

Imbernón, Francisco (1997). *La formación del profesorado*, Paidós, Barcelona. 161p.

Jiménez, Eduardo (2009). *La asesoría y la formación continua de los maestros de educación básica en los Centros de Maestros, desde la visión del coordinador académico*, Informe académico de Maestría, UNAM, México. 175 p.

Lerner, Delia (2009). *Formación docente en la lectura y la escritura. Recorridos didácticos*. Delia Lerner, Paidós, México, 193 p.

Lucca, N. Y Berríos, R. (2003). *Investigación cualitativa, fundamentos, diseños y estrategias*. Ediciones S. M, Colombia. 198 p.

OCDE (2009). *Política de educación y formación. Los docentes son importantes. Atraer, formar y conservar a los docentes eficientes*, Chile. 263 p.

Perranoud, Philippe (2004). *Diez nuevas competencias para enseñar*, Quebecor World, Gráficas Monte Albán, México, 159 p.

Rockwell, Elsie (2001). *Caminos y rumbos de la etnografía educativa en América Latina*. Cuadernos de Antropología Social 13, Buenos Aires, pp. 53-64.

- (2009). *La experiencia etnográfica. Historia y cultura en los procesos educativos*. Paidós, Buenos Aires, 222 p.

Sandín, María Paz (2003). *Investigación cualitativa en educación. Fundamentos y tradiciones*, McGraw Hill, Madrid, 202-212 pp.

SEP (2011). *Acuerdo número 592 por el que se establece la articulación de la educación básica*, SEP, México, 480 p.

- (2017). *Aprendizajes clave para la educación integral*, SEP, México, 678 p.
- (2011). *Acuerdo número 625 por el que se emiten las reglas de Operación del Programa del Sistema Nacional de Formación Continua y Superación Profesional de Maestros de Educación Básica en Servicio*, Diario Oficial de la Federación, México, p.28.

- (2010). *Catálogo Nacional. Formación Continua y Superación Profesional para Maestros de Educación Básica en Servicio, 2010-2011*, SEP, México, 1160 p.
- (2011). *Catálogo Nacional de Formación Continua y Superación Profesional de Maestros de educación Básica 2011-2012*, SEP, México, 1160 p.
- (2008). *Criterios generales para Conformar los Sistemas Estatales de Formación Continua y Superación Profesional de Maestros en Servicio*, SEP, México, 80 p.
- (2016). *El Modelo Educativo 2016. El planteamiento pedagógico de la reforma educativa*. SEP, México 104 p.
- (2017). *Etapas, Aspectos, Métodos e Instrumentos, proceso de Evaluación del Desempeño Docente, educación básica*, SEP, México, 23 p.
- (2017). *Modelo educativo para la educación obligatoria, 2017, Educar para la libertad y la creatividad*, México, 216 p.
- (2016). *Perfiles Parámetros e Indicadores para docentes y técnicos docentes en educación básica, ciclo escolar 2016-2017*, SEP, México, 351p.
- (2006). *Plan de Estudios 2006. Educación Básica. Secundaria*. SEP. México, 56 p.
- (2008). *Plan de Estudios 2009. Educación Básica, Primaria*. SEP. México, 264 p.
- (2011). *Plan de Estudios, Educación básica*, SEP, México, 92 p.

- (2013). *Programa de Promoción en la Función por Incentivos*, SEP, México, 79 p.
- (2012). *Sistema Nacional de Formación Continua y Superación Profesional*, SEP, México, 80 p.

SEP/DayCdM (2010). *Colección de Propuestas Académicas de Formación Continua para el D.F.* SEP. México, 739 p.

SEP/ UNAM (2009). *Reforma integral de la Educación Básica. Diplomado para maestros de primaria: 2° y 5°*, SEP, México, 153 p.

SEP/Coordinación Nacional del Servicio Profesional Docente (2017). *Lineamientos generales para la Prestación del Servicio de Asistencia Técnica a la Escuela*. SEP, México, 45 p.

Schmelkes, Sylvia (2017). *Conferencia La evaluación del desempeño docente*, 28 de enero de 2017.

Tardif, Maurice (2004). *Los saberes del Docente y su desarrollo profesional*, Narcea, Madrid, 240 p.

Tello, César (2006). *Formación permanente de los educadores. Desafíos Latinoamericanos. Notas de Análisis*, en *Nómadas*. Revista Crítica de Ciencias Sociales y Jurídicas, Publicación electrónica de la Universidad Complutense, ISSN 1578-1730, p.3.

Tenti, Emilio (2002). *Algunas dimensiones de la profesionalización docente*, revista PRELAC, La Habana, 151 p.



Tobón, Pimienta y García (2010). *Secuencias didácticas: Aprendizaje y evaluación de Competencias*. Pearson Educación, México, 196 p.

Torres Rosa María / Serrano José Antonio, (2007). *Políticas y prácticas de formación de los maestros en los colectivos docentes*. En Revista Mexicana de Investigación Educativa, abril-junio, Número 33, Volumen XII. COMIE, México, pp. 513-537.

## **REFERENCIAS ELECTRÓNICAS**

<http://formacioncontinua.sep.gob.mx>.

[http://formacioncontinua.sep.gob.mx/index.php?option=com\\_content&view=article&id=47&Itemid=59](http://formacioncontinua.sep.gob.mx/index.php?option=com_content&view=article&id=47&Itemid=59).

<http://jornada.unam.mx/2017/04/26/sociedad/037n3soc>.

<http://www.jornada.unam.mx/2017/04/22/opinion/014a2pol>: 22 de abril de 2017).

<http://redescolar.ilce.edu.mx/redescolar/Revista/10/articulos/01.html>.

<http://servicioprofesionaldocente.sep.gob.mx/>.

[http://www.dof.gob.mx/nota\\_detalle.php?codigo=5301832&fecha=10/06/2013](http://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5301832&fecha=10/06/2013).

<https://www.gob.mx/presidencia/acciones-y-programas/plan-nacional-de-desarrollo-2013-2018-78557>.

[http://www.inee.edu.mx/images/stories/2014/Normateca/CONVOCATORIA\\_CERTIFICADORES](http://www.inee.edu.mx/images/stories/2014/Normateca/CONVOCATORIA_CERTIFICADORES)).

<http://www.inee.edu.mx/index.php/acerca-del-inee/que-es-el-inee>).

<http://www.laizquierdadiario.mx/Desaparece-programa-de-estimulos-Carrera-Magisterial-acuerdo-entre-lideres-del-SNTE-y-SEP> (Revisado 5 de julio de 2016).

[http://www.modeloeducativo.sep.gob.mx/files/base\\_educacion\\_basica.pdf](http://www.modeloeducativo.sep.gob.mx/files/base_educacion_basica.pdf),  
revisado el 8 de febrero de 2014).

[http://www2.sepdf.gob.mx/convocatoria\\_CEA\\_2010/convocatoria/index.jsp](http://www2.sepdf.gob.mx/convocatoria_CEA_2010/convocatoria/index.jsp).

[http://www2.sepdf.gob.mx/formacion\\_continua/centro\\_maestros/index.jsp](http://www2.sepdf.gob.mx/formacion_continua/centro_maestros/index.jsp) (24 de octubre de 2013).

[www.formacioncontinua.sep.gob.mx](http://www.formacioncontinua.sep.gob.mx).

[www.sepdf.gob.mx/cea/convocatoria\\_2008](http://www.sepdf.gob.mx/cea/convocatoria_2008).

## **ANEXOS**

## **ANEXO 1. Guiones de entrevista.**

Los guiones de entrevista utilizados fueron los siguientes:

### **En el marco de la RIEB**

Guion de entrevistas con asesoras:

- ¿Cómo su formación influye en la puesta en práctica de las propuestas de formación?
- ¿Cuáles son las trayectorias profesionales y académicas?
- ¿Cuáles son las motivaciones que las llevan a seguirse preparando?
- ¿Cómo ingresan al Centro de Maestros?
- ¿Cuál es el reto que implica para ellas su nueva función?
- ¿Cuál es la visión que tienen sobre las propuestas de formación que coordinan?

### **En el marco de la Reforma Educativa**

Guion de entrevista para docentes:

- ¿Qué opinan los docentes sobre los procesos de la evaluación de desempeño en los que han participado el marco del Servicio Profesional Docente?
- ¿Cuál es el proceso que han seguido las docentes incorporarse, promover o certificarse?
- ¿Qué modificaciones harían al proceso de evaluación?
- ¿Qué implicaciones ha tenido el participar en los procesos de evaluación en su práctica educativa?
- ¿Cuál es la relación de los procesos de evaluación que han seguido con la formación y actualización docente?
- ¿Conocen el nuevo modelo educativo y que opinan de él?
- ¿Cuáles son los retos que impone el nuevo modelo a su práctica educativa y a su formación como docentes?

## ANEXO 2. Registro de entrevista

### ENTREVISTA 1

**CLAVE:** RIEB 02-IV-11 EJG-ENT1.

**FECHA:** **Sábado02 de Abril de 2011**

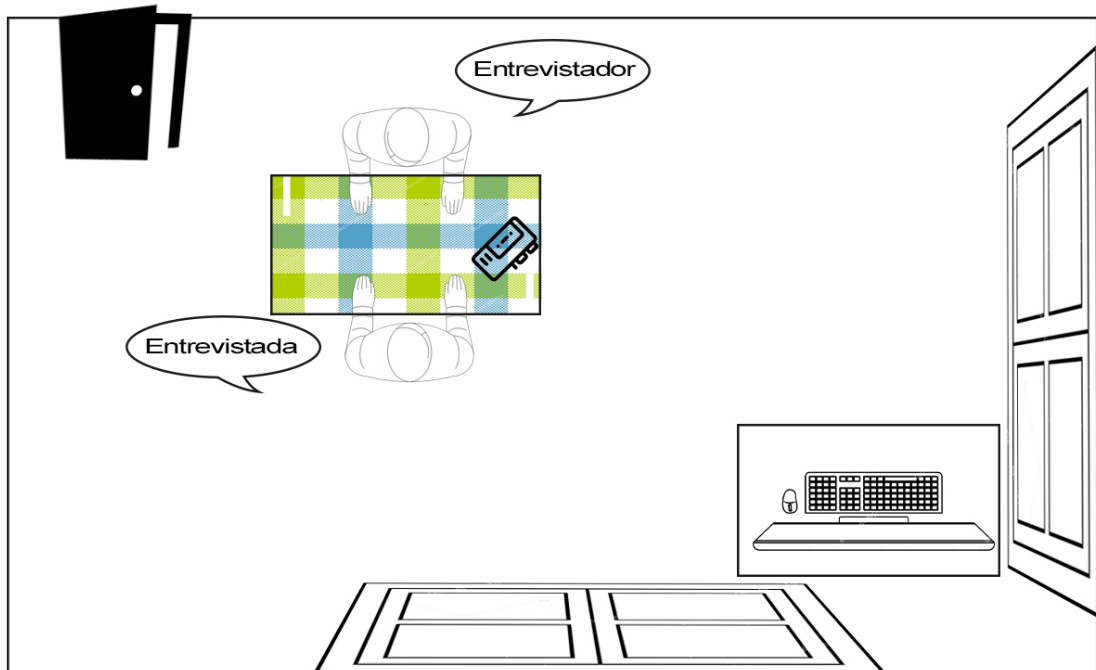
Entrevistador: Eduardo Jiménez Gutiérrez

Entrevistada: Isabel Rodríguez Hernández (Se cambió el nombre para proteger el anonimato de la persona entrevistada).

Hora: **12:03 - 12: 23**

#### **Descripción del lugar y del contexto en donde se llevó la entrevista:**

La entrevista se llevó en la oficina de la Coordinación General del Centro de Maestros Luis Herrera y Montes, la cual mide aproximadamente de 6.00 mts. x 6.50 mts. Cuenta con una mesa grande de aproximadamente 1.5 mts. X 3.0 mts, cubierta con un mantel de tela a cuadros. Además hay una puerta de madera de tamaño estándar y 2 ventanas de aluminio con cristal de 4 mts. de ancho por 2.00 mts de largo. La pared pintada de verde pistache y loseta de color blanco. Además al fondo se encuentra un escritorio con una computadora encima.



La entrevistada fue una mujer de aproximadamente 43 años quien se desempeña como apoyo técnico pedagógico en una escuela primaria de tiempo completo, además los sábados es asesora en el Centro de Maestros Luis Herrera y Montes y actualmente está desempeñándose como formadora en la impartición del módulo tres de diplomado reforma primaria 2° y 5° grado denominado: "Planeación y estrategias didácticas para los campos de exploración y comprensión del mundo

natural y social y desarrollo personal y para la convivencia”. Es licenciada en educación, por la UPN y lleva 24 años de servicio.

Delgada, de 1.65 metros de estatura, tez morena clara y vestida con un pantalón de mezclilla, una blusa azul botones al frente y sin mangas, zapatos descubiertos azules.

Cuándo se prendió la grabadora se notó a la maestra nerviosa.

**Simbología...** (silencio)  
[ ] (Lo hecho)

Ent: Entrevistador

Do: Docente entrevistada

Hora	INSCRIPCIÓN (Lo dicho y hecho)	INTERPRETACIÓN
12:03	<p>Ent: ¡Hola Isabel! ¿Cómo estás? Do: Bien Eduardo, gracias ¿y tú? Ent: ¡También!, muchas gracias por brindarme un poco de tu tiempo para realizar esta entrevista, te había comentado que estoy realizando una investigación aquí en el Centro de Maestros sobre la actualización de docentes y me gustaría me platicaras un poco en relación a tu trayectoria, que me platicues de ti, ¿cuál ha sido tu formación? desde que egresas de la escuela para estar trabajando con los alumnos y después tu incorporación como asesora al Centro de Maestros, no sé si me pudieras comentar algo al respecto. Do: Pues si mira claro que te voy a comentar acerca de mi formación, <u>egreso de la Escuela Nacional de Maestros, hace 24 años</u> y pues en ese tiempo era... sales de secundaria y te vas a la normal ¿no? tengo norma básica pero fíjate que integrándome a grupo me doy cuenta que me hacían falta todavía elementos ¿no? para la práctica docente sobre todo en la adquisición de la lengua escrita con niños de primero, ahí es donde surge <u>la iniciativa de continuar estudiando, ¿no?</u> porque yo decía si un niño de primero lee, porque <u>no escribe también ¿no?</u> o sea mi razonamiento <u>era muy lógico porque si hace una cosa porque no puede hacer otra</u>, entonces en ese tiempo tenía un director que me dice pues tiene como que inquietudes maestra métase a estudiar, yo tenía como qué... 21 años o 22 pero por las cuestiones de familia, de los hijos, pues no lo pude hacer pero seguía con esa inquietud ya posteriormente,</p>	<p>Sobre la Formación de los asesores y años de experiencia</p> <p>Inquietudes para seguir estudiando.</p> <p>La UPN escuela para actualizar</p>

	<p>pasaron como 6 años cuando me meto a la licenciatura a cursarla en la Universidad Pedagógica Nacional y pues otra experiencia ¿no? porque ahí no es un carácter, no tienen carácter para formar docentes sino para actualizar, pero me doy cuenta que para mí fue la escuela como que me forjó ¿no? como docente, vi ahí la parte sustancial que me hacía falta como docente ¿no? entonces si la considero como la parte formativa aunque la función de la pedagógica es actualizar a los docentes de normal básica pero pues te puedo decir que a mí casi me formó ¿no? entonces pues tengo normal básica y aparte tengo licenciatura en educación.</p> <p>Ent: ¿Y los 24 años has estado trabajando con niños?</p> <p>Do: Eh, si... si he trabajado mucho, tengo experiencia en el trabajo de primero y segundo y sexto grado, ehh, no sé porque me elegían siempre para primero, si cursaba primero ya era de hecho que el siguiente año segundo y sexto año yo creo que, porque son los grados que se consideran de mayor complejidad, ¿no? en un sexto grado porque acceden a una educación secundaria y en primero porque acceden al sistema de lectoescritura y no es un proceso nada fácil, ¿no? se tiene que hacer con mucha conciencia de que los niños vienen con mucho bagaje de conocimientos previos y muchos maestros dan por sentado que, pues que comienzas desde cero ¿no? entonces esa parte si,... como que si me siento muy fortalecida en la adquisición de la lengua escrita, aunque ahora con los nuevos enfoques pues tienes que seguir actualizándote y preparándote porque dan... dan nuevas sugerencias ¿no? Hay nuevas recomendaciones didácticas, el niño ya no aprende como antes, vienen estudios ¿no? de las neurociencias donde el niño está aprendiendo de manera diferente ¿no? entonces pues es estar en una constante actualización para transformar ¿no? precisamente transformar las prácticas educativas.</p> <p>Ent: ¿Y Cómo fue que te interesaste o te fuiste incorporando al trabajo en el Centro de Maestros o te interesaste por la actualización de docentes?</p>	<p>Su experiencia en el trabajo con niños</p> <p>Su fortaleza como asesora y docente</p> <p>Nuevas formas de aprendizaje.</p> <p>Su incorporación como asesora al Centro de Maestros</p>
--	--	--

	<p>Do: Pues eso fue para mí un gran reto porque yo en mi vida pensé en hacer esa actividad eh, de hecho yo tenía así como que pánico escénico de... este cuando participaba yo en alguna junta, pero realmente era muy difícil hablar, este, en público, entonces cuando se me invita a participar en Centro de Maestros dije <u>no, pues cómo yo voy a este, actualizar o cómo voy a dar un curso si no puedo ni siquiera controlar los nervios o pararme frente a alguien ¿no?</u> y había decidido que <u>no, pero dije y dónde están los retos ¿no?</u> o sea si dije que no siempre me voy quedar con esa sensación de que dije que no y me porté cobarde y entonces dije no, “al toro por los cuernos” así de que dije va a ser un reto para mí, no solamente profesional sino personal. Entonces... pues me fui preparando emocionalmente y también académicamente, vi... tuve que reconocer cuáles eran mis fortalezas como docente, qué me hacía falta y la parte de las debilidades, entonces con base a eso se hizo como un diagnóstico ¿no? e hice una preparación de metas para mí misma como un pequeño proyectito y créeme que he aprendido mucho y me sigo fortaleciendo, también el trabajo colectivo con mis demás compañeros asesores me ha dado pie a este... que yo siga con esa formación.</p> <p>Ent: ¿Ya cuantos años llevas de asesora?</p> <p>Do: ya voy para seis años.</p> <p>Ent: ¡Seis años! ¿Y cuál ha sido tu experiencia?</p> <p>Do: Fíjate que <u>ha sido gratificante, el hecho... sabes que a mí me ha servido muchísimo, ha sido una opción muy importante para mí, una de mis fortalezas es que yo estoy en grupo, ahorita actualmente no estoy en grupo soy ATP pero... es el segundo año pero todos esos 24 años de trayectoria fueron siempre frente a grupo, entonces en cuanto había un cambio de este..., en planes y programas pues yo me aventaba a hacerlo y decía... si tenía miedo de realizarlo pero decía pues si no lo conozco y no lo llevo a cabo cuando me voy a dar cuenta ¿no?</u> entonces, eso me fue fortaleciendo a mí, si, entonces cuando yo entro con maestros a mí me decían compañeros, los participantes en cursos que era muy fácil y muy</p>	<p>Su experiencia como asesora</p> <p>Temáticas que ha trabajado relacionadas con la enseñanza del español.</p>
--	---	---



<p>12: 13</p>	<p>bonito hablar de teorías ¿no? porque esas teoría las había hecho alguien detrás de un escritorio, ese diseño curricular, pero qué pasaba cuando te enfrentabas con un grupo de 40, 30 niños, ¿no? que en ocasiones no sabías que hacer porque no te resultaba y les decía pues qué creen que tengo yo un grupo de primero que tengo 45 y que si se puede, esa parte a mí me fortaleció mucho de decirles a los maestros pues si les estoy hablando es con evidencia ¿no? de que si se puede no es... tal vez no tendremos las mejores condiciones ¿no? porque en ocasiones si tenemos muchos niños se pierde la visión del grupo pero no es imposible tampoco, ¿no? considero que si se puede.</p> <p>Ent: ¿Y qué temáticas haz trabajado en tus asesorías en el Centro de Maestros?</p> <p>Do: Pues he trabajado básicamente en la academia de español, entonces es...este enseñanza del español, contenidos del español, todo lo relacionado a los enfoques, la estructura metodológica,... este, desarrollar las habilidades, lo que es hablar, escuchar, escribir, leer y ahorita lo del diplomado ¿no? que no es una... temática que sea fácil de manejar por lo... la... porque es nueva ¿no? pero aun así estamos aquí trabajando.</p> <p>Ent: Y a ver pláticame un poco tu experiencia en relación al trabajo con los diplomados de la reforma.</p> <p>Do: <u>Pues ha sido un poco, álgida la situación con los maestros, ¿no? porque hay mucha resistencia, hay temor y fíjate que sin embargo los maestros que están aquí es por algo ¿no? porque se interesan, porque hay otros que permanecen tras su escritorio sin saber qué está pasando con la educación en México, entonces aquí hay maestros que te dicen que... ¿quién la implantó? ¿por qué?, o sea como que no entienden el por qué, pero la RIEB si te da planteamientos del porqué ¿no? de los orígenes, entonces... ir revisando y puntualizando del por qué, para que ellos analicen, apliquen y desarrollen ese pensamiento crítico ¿no? de porque se está realizando esta reforma a nivel no sólo nacional sino a nivel mundial ¿no? entonces, si es una experiencia gratificante pero también digo que está bien pensada, si... si sabe el</u></p>	<p>Sobre el trabajo en diplomados RIEB</p> <p>La estructura de diplomados.</p> <p>Los tiempos en el diplomado RIEB</p>
-------------------	---	--

<p>que la diseñó de que está hablando, ¿no? de acuerdo a nuestros contextos porque pueden decir, no es que la RIEB es a nivel internacional pero pues nosotros somos un país pobre o “x” y demás pero si se apega a contextos ¿no? de acuerdo a las dimensión de las problemáticas de cada país ¿no? tiene principios fundamentales, yo creo que universales ¿no?</p> <p>Ent: Eso en cuanto a estructura, ¿y en cuánto actividades que se plantean, productos que se requieren, la propia dinámica que tu organizas como asesora, cómo la has vivido?</p> <p>Do: Pues fíjate que en ocasiones la estructura si te permite la construcción de esos productos o te permite que el docente construya sus conocimientos, pero en ocasiones algunas este... actividades son ambiguas ¿no? o no hay la suficiente información para que uno como formador te lleve, pero sin embargo sacas el trabajo, tienes esa capacidad de que si te resulta ambigua una actividad tu no pierdas el propósito y se cumpla, ¿no? diseñando una actividad alterna.</p> <p>Ent: ¿En cuánto a tiempos, en cuánto a productos?</p> <p>Do: yo <u>En cuanto tiempos, fíjate que siento que no van acordes con la realidad del magisterio porque tienen muchas inquietudes y muchos vacíos,</u> entonces en ocasiones los tiempos no son acordes, si se optimiza y no se pierde de vista el propósito pero también tenemos que dar respuesta a las inquietudes de los maestros, no tomarlos como una tabula rasa, así como tomamos a los alumnos sino también tenemos que rescatar lo que ellos tienen para poder meternos en la construcción de esa reforma para que el maestros así mismo la aterrice en su práctica docente, porque no podemos hablar de un discurso ... y solamente tenerlo como docente en la realidad no hacer nada, porque también hay muchas personas que así lo tienen, tienen el discurso pero en la práctica se sigue trabajando de manera tradicional.</p> <p>Ent: Y esto que se revisa en el diplomado ¿Tiene aplicación en el salón de clases?</p> <p>Do: Claro, si tiene aplicación, esto es muy rico</p>	<p>La aplicación del diplomado en el salón de clases.</p> <p>Anhelos de seguir estudiando y preparándose</p>
---	--

<p><u>porque tiene la parte teórica que guía al maestro del porque se va a hacer, y cuando el maestros contrasta con la parte metodológica ya en el hacer se da cuenta que está basado en algo y tiene un porque y una intensión en realidad ¿no? en este caso el desarrollo humano integral de cada individuo.</u></p> <p>Ent: Y qué te comentan los maestros qué te dicen, si esto que revisan en las sesiones van al salón de clases y lo ponen en práctica, ¿cómo podríamos decir que si funciona o que si tiene aplicación práctica?</p> <p>Afortunadamente me han tocado compañeras que están en mi centro de trabajo y se ve la parte de la transformación en la práctica porque cuando entregan planeaciones van acordes con lo que están planeando, como lo que hicieron en el diplomado con lo que están construyendo y con lo que se están actualizando y si les cuesta trabajo pues preguntan o sea yo digo que estamos en esa etapa de transición, algunos probablemente le dé temor implementar algo que no han hecho, les da temor pues porque no saben qué resultados como dicen existen los riesgos y las incertidumbres ¿no? ante esta puesta, pero.. hay buenos comentarios al menos los que están aquí es porque se interesan por actualizarse y si lo llevan a cabo a parte es una demanda social y una demanda educativa porque por lo regular si están exigiendo ahorita que el maestro tenga en cuenta la reforma y la aplique.</p> <p>Ent: ¿Alguna otra situación que quieras comentar en relación a la actualización de docentes?</p> <p>Do: si de hecho fijate que es como una exigencia, la parte institucional tal vez no te demande una actualización pero tú tienen un compromiso muy fuerte, <u>porque eres formador de formadores y pues ahorita actualmente no estoy estudiando una maestría como quisiera, ¿no? pero yo tengo el compromiso de que si doy un curso debo estar empapada al 100% si surgen dudas que yo no se las voy a resolver todas si no se ponen en plenaria y si siguen surgiendo dudas nos vamos a fuentes bibliográficas porque como formador no puedes adoptar también un esquema tradicional de decir</u></p>	<p>Dudas de los docentes en el diplomado</p>
--	--

<p>12: 23</p>	<p>que tu todo lo sabes ¿no? orientas también y guías y medias ese proceso que tiene los maestros de actualización porque no nos podemos concebir como formadores, como enciclopedias, también tenemos que cambiar nosotros el esquema de formación para los maestros, como que se tiene que vivenciar ese proceso de cómo se están actualizando para que lo traspolen a su práctica docente y eso se vive en el diplomado ¿no? a través de la vivencia de toda la parte de la estructura y la metodológica se da uno cuenta qué es lo que tiene que hacer el docente para que lo haga en su práctica, yo así les he dicho, así como se sienten de impotentes, de repente de no saber canalizar la información, así se sienten nuestros niños, cómo le harían ahí ustedes, o sea qué herramientas utilizan para poder dar respuesta a la inquietud que tienen, entonces si es una exigencia de... al menos como un deber ético ¿no? es como lo que estamos viendo ahorita, eso del carácter deontológico de tu profesión, o sea es el deber ser, entonces si tenemos que estar actualizados constantemente. Ent: ¿Y qué tipo de dudas se les presentan a los docentes? <u>Más que nada tipo teórico ¿no? porque en la práctica como que... incluso saben de ese referente teórico porque lo hacen en la práctica ya cuando les das el nombre técnico dicen ... si lo hago</u>, yo creo que es en cuanto a cómo a tecnicismo de la propia docencia ¿no? incluso dicen ahorita con el nuevo lenguaje que se ocupa en la RIEB eso de campos formativos, eso de aprendizajes esperados, ir familiarizándose con esos conceptos, otras dudas que si surgen continuamente es con respecto a la planeación ¿no? que es un tema así como que controversial porque casi a los maestros no nos gusta planear cuando esa es la parte medular de la práctica, sino planeamos, no hay intencionalidad y ni siquiera sabemos a dónde dirigirnos, entonces es una base para el quehacer docente y en donde han surgido más preguntas acerca de la estructura, acerca del enfoque, reconocer que cada asignatura tiene una metodología y una evaluación, o sea porque por lo</p>	<p>La falta de materiales en la impartición de diplomados</p>
-------------------	--	---

	<p>regular como que hacemos llano el trabajo, todo es igual y no en esta parte van descubriendo los maestros que cada asignatura tiene un enfoque y por lo tanto una metodología, sugerencias didácticas diferentes, instrumentos de evaluación diferentes.</p> <p>Ent: No sé si quieras comentar alguna otra situación  Do: No yo creo que ninguna, solamente <u>en cuanto a materiales ¿no? de repente si pienso que si el sistema implanta una reforma de este tipo a nivel nacional pues yo creo que debe de contar con los recursos suficientes y las personas idóneas para llevar a cabo este proceso, ¿no? no podemos hacer las cosas al vapor porque por eso no funcionan.</u></p> <p>Ent: ¿Y por qué lo comentas?  Do: Pues porque no tenemos materiales ahorita, estamos en el módulo tres y no hay materiales, no hay esos recursos, entonces...</p> <p>Ent: ¿Y de las personas idóneas?  Que sean formadores y facilitadores realmente comprometidos por ejemplo a las personas idóneas hablo aquí por ejemplo de la persona que destina los recursos ¿no? esa sería una persona idónea que supiera destinar esos recursos a tiempo, se supone que en país lo principal es la salud y la educación ¿no? y en esta parte está en juego la educación. Entonces pues yo creo que es todo.</p> <p>Ent: Muy bien pues, muchas gracias creo que ahí te estaré molestando más adelante con algunas otras situaciones y muchas gracias de nuevo.  Do: Si, estamos para servirte.</p>	
--	--	--

## Anexo 3. Mapa curricular de la Educación Básica 2011

MAPA CURRICULAR DE LA EDUCACIÓN BÁSICA 2011

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

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

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

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

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

SEP (2011). Acuerdo número 592 por el que se establece la articulación de la educación básica, SEP, México, P. 34.

**ANEXO 4. Modelo educativo, componentes curriculares de la educación obligatoria.**

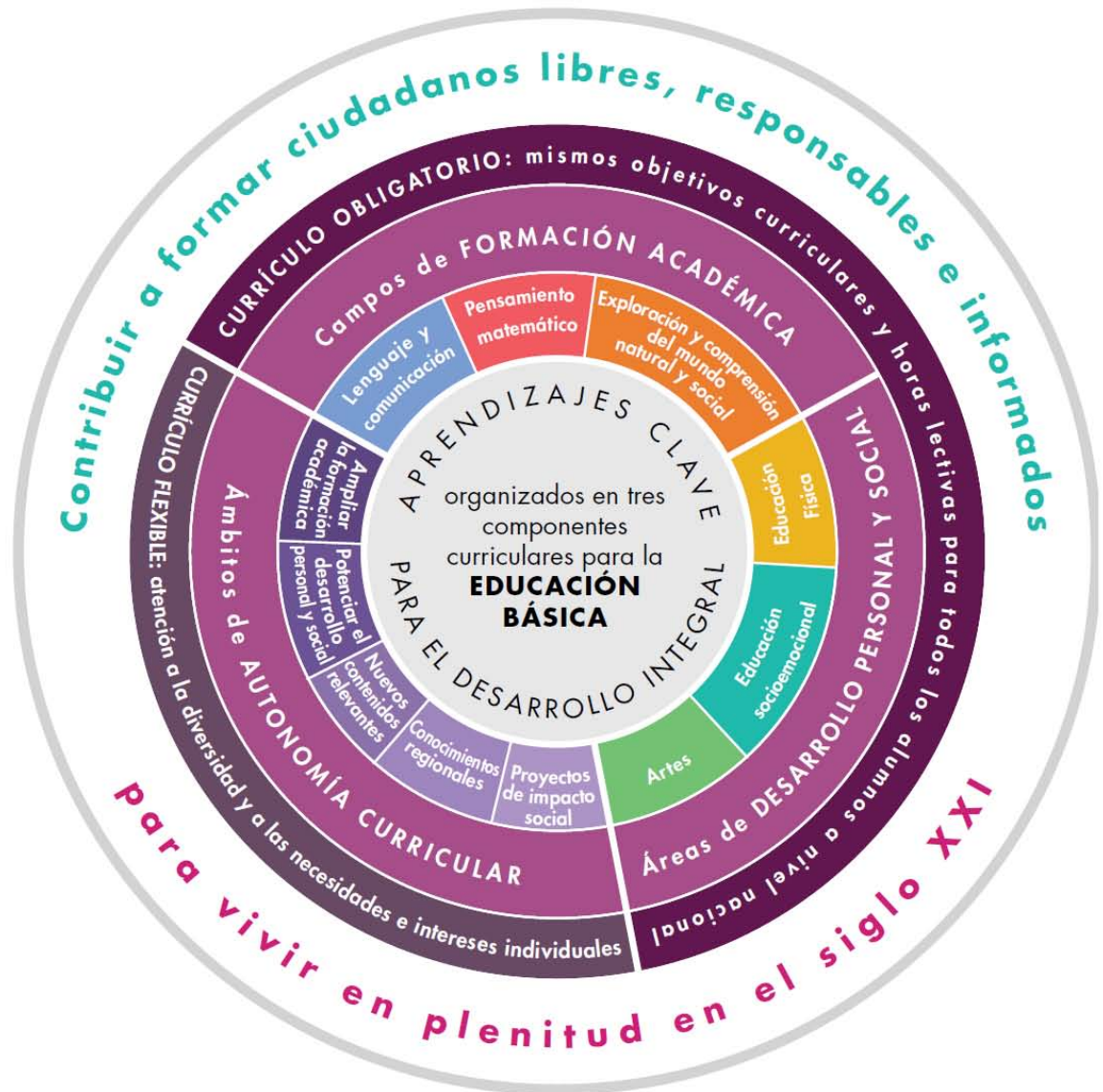


ILUSTRACIÓN 1. COMPONENTES CURRICULARES DE LA EDUCACIÓN BÁSICA

SEP (2017), Modelo educativo para la educación obligatoria, 2017, Educar para la libertad y la creatividad, México, p. 73