



**SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA  
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL  
UNIDAD UPN 098 CDMX, ORIENTE**

**“LOS TALLERES PARTICIPATIVOS, UNA PROPUESTA DE  
CAPACITACIÓN, PARA DOCENTES DE SECUNDARIAS TÉCNICAS”**

**TESIS**

**QUE PARA OBTENER EL GRADO DE  
MAESTRA EN EDUCACIÓN BÁSICA**

**PRESENTA:**

**BIÓL. MARÍA DE LOURDES GONZÁLEZ MARTÍNEZ**

**DIRECTOR DE TESIS:  
DR. JUAN ANTONIO CRUZ RODRÍGUEZ**

**CIUDAD DE MÉXICO, FEBRERO 2018**

*A Ana Sofí*

*Por existir y significar mi regalo de vida y mi pedacito de cielo*

*Con todo mi amor*

*A Jessy*

*Por ser ese bálsamo que me alienta, mi compañera, confidente*

*y apoyo en grandes aventuras*

*A Javier*

*Por ser ese enigma que me obliga a descifrar que el amor, tiene formas diversas,*

*pero siempre reconfortantes*

## ÍNDICE

<b>INTRODUCCIÓN</b> .....	1
<b>CAPÍTULO I. DEFICIENCIAS EN LA CAPACITACIÓN DOCENTE EN SECUNDARIAS TÉCNICAS</b>	
El proceso de capacitación docente.....	4
<b>PERSPECTIVAS DE LOS DOCENTES DE SECUNDARIAS TÉCNICAS EN RELACIÓN CON LOS PROCESOS DE CAPACITACIÓN</b>	
Método.....	7
Resultados.....	8
Conclusiones.....	9
<b>CAPÍTULO II. CONTEXTO INTERNACIONAL Y NACIONAL DE LA CAPACITACION DOCENTE</b>	
La capacitación docente en el marco internacional.....	11
La capacitación docente en el marco nacional.....	13
La capacitación docente frente a las evaluaciones nacionales e internacionales.....	17
La capacitación docente frente a la reforma educativa 2011.....	17
Contexto del centro escolar.....	21
<b>CAPÍTULO III. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA Y SOCIOEDUCATIVA QUE SUSTENTA EL MODELO DE CAPACITACIÓN DOCENTE DE LOS “TALLERES PARTICIPATIVOS”</b> .....	24
<b>CAPÍTULO IV. UNA PROPUESTA DE MODELO DE CAPACITACIÓN DOCENTE CENTRADA EN EL APRENDIZAJE, A TRAVÉS DE TALLERES PARTICIPATIVOS EN LOS PROFESORES DE SECUNDARIAS TÉCNICAS.</b>	
Fundamentación.....	34
Objetivos.....	36
Metas, Acciones y Tareas.....	36
<b>RESULTADOS</b>	
Perfil profesiográfico.....	41
Trayecto formativo.....	50
Consideraciones finales.....	55

Encuesta para evaluar taller participativo.....	70
<b>LITERATURA CITADA.....</b>	<b>72</b>
<b>AGRADECIMIENTOS.....</b>	<b>76</b>
<b>ANEXO 1.....</b>	<b>77</b>
<b>ANEXO 2.....</b>	<b>79</b>

## INTRODUCCIÓN

En el presente trabajo se analizan los problemas que enfrenta la capacitación docente en el nuevo contexto educativo. Con base en este análisis se proponen cambios en la metodología promovida por las autoridades educativas y que se denomina “Técnica de cascada”. Esta técnica, eficiente en un inicio ya que lograba ampliar la cobertura de la capacitación, se ha tornado irrelevante y no pertinente, ya que cada escuela tiene situaciones y dificultades propias.

La capacitación en los centros escolares, con contextos diferentes y con áreas de oportunidad particulares, requiere de diagnósticos, planeaciones y evaluaciones diferenciadas. Esta condición permitiría atender la diversidad de problemas tanto de índole pedagógica como de gestión escolar.

Como lo refiere Díaz Barriga (2002), las propuestas de capacitación para la mejora de aprendizajes deben surgir del colectivo docente. Este proceso de identificación y toma de decisiones implica muchos cambios en los modelos de gestión del centro escolar y requiere de la ruptura de paradigmas personales de los profesores.

En el primer capítulo de este documento se presenta un diagnóstico de los problemas pedagógicos de la Escuela Secundaria Técnica 29, “Xiuhtecuhtli”, que se localiza en la delegación Iztapalapa de la CDMX. Con base en este diagnóstico se identificaron las áreas de oportunidad en el ámbito de la capacitación docente. Para que estas áreas fuesen pertinentes y relevantes fue necesario transitar de la óptica personal a observar la panorámica de los docentes y directivos. Las entrevistas y cuestionarios aplicados permitieron conocer el sentir y opinión de los docentes y directivos hacia la capacitación que han recibido por parte de la Secretaría de Educación Pública (SEP).

Los resultados obtenidos corroboraron la idea de que la capacitación no es acorde con los grandes desafíos que representan las nuevas formas de trabajo. Con la exploración realizada se pudo identificar los puntos críticos de la metodología utilizada y se reforzó la idea de la falta de pertinencia en muchos los cursos ofertados por la SEP.

En el capítulo dos, se describe los cambios que, a nivel internacional y nacional, ha tenido el proceso de capacitación y actualización docente. Se analizan las reuniones y conferencias que han organizado organismos como la UNESCO y la OCDE, y que han dado origen a muchos de los cambios educativos en nuestro país. También se hace referencia a los programas nacionales que dieron inicio a la actualización magisterial, hasta llegar al Programa de carrera magisterial. Además, se menciona las nuevas formas de contratación impuestas por la SEP y el SNTE, a través de la llamada Alianza por la educación, que tiene como propósito favorecer la transparencia en el proceso de ingreso y elevar la calidad de la planta docente.

Se pone énfasis en la importancia que adquirieron las evaluaciones internacionales y nacionales y en la consigna social que propiciaron los resultados obtenidos. Dado que México fue ubicado en los últimos lugares en cuanto a calidad educativa, se hizo responsables de las fallas a los maestros. A partir de esta percepción se consideró necesario evaluarlos y capacitarlos, con el fin de asegurar avances y logros en los alumnos. La reforma educativa impuso nuevos retos a los docentes. Les exigió formas innovadoras de trabajo y de gestión para las que no estaban preparados.

El capítulo tres aborda la fundamentación teórica que sustenta los procesos de capacitación docente mediante procesos participativos. Se presenta la teoría andragógica que explica como aprenden los adultos. Además, se menciona al constructivismo y al aprendizaje significativo y situado como referentes a considerar dentro de los proyecto de capacitación.

La propuesta de procesos participativos como la base de la capacitación docente se fundamentó en el Modelo de gestión educativa estratégica (MGEE), pues en él se establecen principios que favorecen las acciones flexibles y autónomas en el centro escolar. Para ello, indica el modelo se deben generar formas de actuar innovadoras que tengan como base el trabajo colaborativo, la toma de decisiones compartidas y la rendición de cuentas.

En el capítulo cuatro se presenta una propuesta de capacitación docente encaminada a generar o mejorar competencias en los profesores. El método propuesto es de naturaleza participativa y se conformó a partir de la información y el sentir de los maestros hacia procesos de actualización. Previo a su conformación se diagnosticó el perfil profesiográfico

de la planta docente del centro escolar y se identificaron las necesidades y dificultades que enfrentan los docentes, en gestión pedagógica y escolar. Los insumos que se obtuvieron favorecieron el desarrollo de un trayecto formativo que de sustento al proceso de capacitación.

El trayecto formativo propuesto pretende ser una guía que indique al especialista que imparta la capacitación las habilidades y actitudes a desarrollar en los docentes. Así mismo se presentan los principios que se deben construir con los docentes para favorecer procesos de aprender haciendo y que propicie la generación de documentos operativos y útiles para su quehacer cotidiano. La propuesta de capacitación propone el uso de la técnica del taller ya que con ello se favorecen los procesos participativos.

En este sentido se presenta el programa de un taller que tiene como objetivo la generación de competencias docentes para la atención de la diversidad y la inclusión, que tengan como base la realización de diagnósticos, planeaciones y evaluaciones diferenciadas. El propósito final es lograr una atención adecuada a los alumnos con diferentes estilos de aprendizaje o que tengan necesidades especiales.

Se presenta, además, un segundo taller que tiene como objetivo la utilización de las TIC como elementos de mediación pedagógica, para fomentar aprendizajes significativos en los alumnos. En ambos casos se presenta un instrumento de evaluación que recupere al trabajo colaborativo y toma de decisiones corresponsables del colectivo docente como una forma innovadora de capacitación.

## **CAPÍTULO I. DEFICIENCIAS EN LA CAPACITACIÓN DOCENTE EN SECUNDARIAS TÉCNICAS**

### **EL PROCESO DE CAPACITACIÓN DOCENTE.**

La diversidad como rasgo biológico y social, está presente en el ámbito educativo. Establece posturas enriquecedoras que surgen de las diferentes formaciones académicas inherentes a cada individuo. Sin embargo existe la necesidad de nivelar a los docentes dentro de ciertos parámetros e indicadores que les permita llevar a cabo su práctica educativa dentro del modelo que establece la RIEB (Reforma Integral de Educación Básica), SEP (2011).

En secundarias técnicas las diferencias en formación académica impactan en el trabajo de los profesores. Existe un gran porcentaje de profesores con licenciaturas diferentes al área pedagógica, que no tienen conocimientos profundos de modelos de aprendizaje, planeación, elaboración y aplicación de estrategias didácticas. Por otro lado existen docentes con licenciatura en educación, donde se observan deficiencias disciplinares en la asignatura que imparten. Esta realidad exige dar un fortalecimiento en el campo que se detecte debilidad, mediante la capacitación que homogenice, fortaleciendo o promoviendo las competencias de los docentes. La apropiación de modelos de aprendizaje en los profesores de educación secundaria es un proceso que debe ser prioritario para transformar las áreas de oportunidad en fortalezas.

De acuerdo a las dimensiones propuestas por Fierro (2008), en este proyecto de intervención se aborda la pedagógica personal, como primer gran acercamiento a la realidad cotidiana que se vive en las aulas, dónde en muchas ocasiones el profesor se ve imposibilitado o inerte en otras para poder desarrollar todas las competencias que exige el plan de estudios y que se manifiesta en las dimensiones de los Perfiles, parámetros e indicadores para los docentes de nivel secundaria, aunque la raíz del problema trastoca ámbitos del centro escolar e institucional.

La apuesta del modelo constructivista estriba en que los docentes deberán formar andamiajes para forjar aprendizajes en los alumnos. Para ello tendrán que saber organizar,



la propia formación continua, que les permita alcanzar el desarrollo de competencias necesarias para ejercer una buena labor educativa (Perrenoud, 2004).

La problemática de actualización docente es multifactorial, involucra desde infraestructura, recursos humanos, presupuesto, metodología, así como también falta de interés de los docentes por acercarse a fortalecer sus debilidades pedagógicas y disciplinares.

La metodología que se utiliza en la capacitación o actualización en educación secundaria por parte de SEP es la de transmisión, llamada “técnica de cascada” que se caracteriza por asignar a ciertos profesores para tomar cursos, convirtiéndolos en expertos. Después ellos replican el curso a todos los demás, parecería análoga a la que se conoce como técnica de formador de formadores, si bien se ha logrado mayor cobertura, ha limitado en mucho, la capacidad de obtener buenos resultados, debido a que no todos los replicadores tienen estrategias didácticas adecuadas. Además de que no se ofertan cursos que sean congruentes a las problemáticas pedagógicas propias de cada centro escolar.

Como lo refiere Tolentino (s/f) hay una gran inversión en los cursos, pero el diseño, a veces no permite un aprendizaje significativo, quizás haga falta clarificar una metodología. Generalmente se realizan las actividades marcadas en la guía del conductor, pero eso no asegura un aprendizaje, un desarrollo de competencias, ni que el docente vaya a su aula y cambie su práctica docente.

Para evitar esta técnica de cascada, que no ha sido de gran utilidad, en cuanto a impacto en la práctica educativa. En algunas ocasiones se contrata a centros de capacitación especializados en temas de enseñanza o aprendizaje. Sin embargo, muchos de ellos no conocen de fondo el contexto educativo, por tanto no ofrecen una actualización congruente con la realidad. La capacitación se vuelve en una compilación de estrategias que no pueden ser utilizadas dentro de las aulas por carecer de sentido y pertinencia.

Las opiniones y experiencias de colectivos docentes, manifiestan un marcado desinterés al tomar cursos de actualización propuestos por SEP. No hay congruencia con las teorías constructivistas de aprendizaje; no se basan en conocimientos previos; no hay competencias docentes en muchos de los ponentes, en fin se podría decir que la metodología utilizada no es eficaz.

La pregunta que cabría hacer. ¿Qué metodología o mecanismo serían adecuados para satisfacer la necesidad de actualización de los profesores? Las voces docentes lo están gritando, algo que el sistema les pide, trabajar desde un modelo de competencias, donde se exponga al alumno a verdaderos desafíos pedagógicos para la movilización de conocimientos, habilidades y actitudes. Los formadores o instructores de docentes deben de formular y trabajar con aprendizajes situacionales, que sean reflejo de las problemáticas que los docentes deben superar.

El proyecto de intervención propone migrar a la técnica de apropiación o “técnica de manantial”, en la cual el mediador forme competencias en los profesores exponiéndolos a situaciones o problemas auténticos relevantes en su centro escolar o aula, de los cuales se deriven un conjunto de acciones y toma de decisiones relacionadas con el proceso formativo (Perrenoud, 2007).

Es importante considerar que como toda nueva propuesta, el transitar a un modelo de gestión diferente, donde la voz como colectivo docente puede ser escuchada, exige técnicas diferenciadas de las que antes existían. Se deben instaurar otros métodos que le den orden y regulación al proceso. Urge implementar verdaderos cursos que respondan a las necesidades de los centros escolares, diseñar cursos- taller, que son metodologías didácticas activas, que se encuentran centradas en el que aprende, mediante la realización de actividades que se llevan a cabo conjuntamente (Gutiérrez, 2009).

Como argumenta Rojas Ginche 2009, el tipo de proyecto de intervención basada en investigación – acción, está destinado a encontrar en forma participativa soluciones racionales y adecuadas, generadas por los propios sujetos involucrados. Elliott (2005), enfatiza la necesidad de transitar de la reflexión individual a la reflexión cooperativa para llegar a desarrollar conocimientos prácticos compartidos que estén en contraste permanente y que redunden en experiencias enriquecedoras.

## **PERSPECTIVAS DE LOS DOCENTES DE SECUNDARIAS TECNICAS EN RELACIÓN CON LOS PROCESOS DE CAPACITACIÓN**

El problema de capacitación se abordó recabando información de los docentes y autoridades como el director y los subdirectores operativo y académico.

Para la delimitación certera del problema del problema de capacitación fue importante el uso de un instrumento diagnóstico adecuado. El diagnóstico permitió recoger diversas evidencias con base en cuestionarios, reflexiones y comentarios de los docentes. El dar un tratamiento ético a la información recibida, cuidar los modos por los cuales se tuvo acceso a ella, así como la interpretación que se hizo y el uso público que se le dio y que podría tener en un futuro, fue de gran trascendencia.

Los consentimientos necesarios se obtuvieron tanto de los directivos para dar inicio y el de los docentes, para recuperar información valiosa y estratégica.

Las preguntas que orientaron el diagnóstico se encaminaron a conocer como ha sido la experiencia docente frente a la oferta que ofrece S.E.P. en capacitación. Si esta es suficiente, adecuada, relevante, subsana necesidades actuales que se presentan en su centro escolar. Si la metodología utilizada es eficiente y eficaz como para tener una aplicación directa en el aula; si los docentes consideran que en la capacitación encontrarán un apoyo para enfrentar los nuevos paradigmas educativos.

## METODOLOGÍA

La investigación-acción como metodología que utilizo este proyecto, tuvo como propósito el de mejorar los procesos que se utilizan para impartir la capacitación docente, para generar transformaciones a partir de la reflexión y retroalimentación sobre los métodos empleados.

El diagnóstico como primera fase de la investigación-acción, es fundamental para tener los conocimientos necesarios, analizando causas y consecuencias sobre la problemática y en ese sentido poder planificar y realizar acciones.

El método para recabar la información fue de naturaleza cualitativa, utilizó dos tipos de instrumentos: entrevistas con informantes clave y cuestionario. La primera se aplicó a autoridades como el director y los subdirectores operativo y académico, esto permitió dar otra perspectiva y profundidad al diagnóstico; se elaboró para este fin un cuestionario o guía de entrevista. (Anexo 1)

El cuestionario se le aplico a veinte docentes del turno matutino. Se estructuro de acuerdo a las propuestas de Fernández Núñez y Rodríguez Cauqueva (2007), con preguntas abiertas y cerradas. Las abiertas tienen la finalidad de profundizar en la opinión, sin influir en sus respuestas, las preguntas cerradas contienen categorías o alternativas de respuesta previamente delimitadas. (Anexo 2).

El cuestionario de los docentes empezó con tres preguntas de tipo socio demográfico, que proporcionaron información importante sobre el origen de su formación, así como la experiencia laboral y asignatura que imparten. Después se abordaron en 10 preguntas la opinión y experiencia que tienen en el ámbito de la capacitación propuesta por S.E.P.

## RESULTADOS

El resultado que genero el diagnóstico sobre la capacitación que han recibido los docentes de la secundaria técnica 29, determino que contrariamente a lo que se esperaba: los docentes egresados del normal superior le dan el mismo peso a la nivelación pedagógica que a la disciplinar. En el caso de los egresados de otras licenciaturas no se observaron estas tendencias, mientras algunos le daban más peso a la nivelación pedagógica, otros a la disciplinar.

La gran mayoría coincide en que hay una gran necesidad de capacitarse, pero los cursos diseñados por la institución no corresponden al modelo que la RIEB propone. La generación de competencias necesarias no es promovida, aunque el contenido del curso sea adecuado, la capacidad del ponente o las estrategias que usa no son idóneas.

Las críticas más generalizadas a los cursos van desde: no ofrecer soluciones reales ni congruentes a su realidad, falta de actualización de los ponentes, carencia de personas especializadas. Así como también, no están diseñados para grupos numerosos, no aportan nada, son aburridos. Sin embargo, una minoría expresa haber asistido a algunos cursos donde los ponentes, estrategias y temáticas han sido una experiencia interesante.

En relación al impacto y utilidad que tienen los cursos de capacitación en su práctica docente, la mayoría opino que no han influido en su labor porque no se adquieren aprendizajes significativos en muchos de ellos.

Tanto los docentes con muchos años de servicio de 10 a 29 años, como los de recién ingreso (2 a 4 años) coinciden en la necesidad de capacitarse con cursos acordes a las necesidades del centro escolar. Para ello las decisiones tendrán que nacer de la participación del colectivo docente, el que determine con sus propuestas la problemática que debe abordarse por la importancia e impacto que este teniendo en el centro educativo.

Aunque se esperaba otra visión de los directivos de los procesos de capacitación, sus respuestas coinciden, en mucho, con lo expresado por los docentes. Los cursos ofertados no cubren las necesidades pedagógicas de los docentes, no observan un impacto en su práctica, no ayudan al crecimiento profesional. La calidad de los capacitadores es muy pobre; hay inversión en cursos muy buenos pero capacitan a los instructores solo para el curso y no se tiene académicamente el grado de experto en el tema.

Consideran que recientemente ha habido una “apertura limitada” para que los directivos tengan injerencia en la selección de cursos, aunque existen instrumentos diagnósticos administrativos con formatos establecidos para la selección de cursos y ponentes, así como para evaluar el curso, son recursos que no operan efectivamente, los profesores no los conocen, y no recogen el sentir del colegiado docente, importante mencionar que estos no están al alcance de todas las secundarias técnicas, es privativo de las que pertenecen al Programa escuelas de Calidad.

Como solicitud directa, los directivos solicitaron como parte del diseño del proyecto de intervención o como un trabajo pendiente para el colegiado escolar, que se pusiera atención en el diseño de instrumentos, tanto diagnósticos para detectar las necesidades docentes y preferencias, así como otro que evalúe formalmente los cursos-taller que reciban, para tener un proceso de retroalimentación y mejora constante.

En cuanto a la dinámica o metodología tanto directivos como docentes sugieren que sea contextualizada, aplicable a su realidad inmediata, que incluyan componentes pedagógicos, didácticos y normativos.

## CONCLUSIÓN

La conclusión que arrojó los resultados del diagnóstico aplicado a los profesores y directivos de la secundaria técnica se situó en la necesidad de un cambio o transformación

en la forma de capacitación, se propone una alternativa metodológica contextualizada a su centro escolar, que logre impactar de manera importante en su labor educativa, en la que se haga evidente la congruencia con el modelo de competencias normativo del plan de estudios 2011.

Si bien observan la necesidad de capacitarse para poder enfrentar todos los paradigmas que se deben romper para poder implementar todos los principios pedagógicos rectores de la RIEB, también expresan no querer más “lecturas comentadas” a lo que se reducen muchos de los cursos que se imparten, en todo caso han aprendido más de las experiencias de sus pares que de la capacitación recibida.

## **CAPÍTULO II. CONTEXTO INTERNACIONAL Y NACIONAL DE LA CAPACITACION DOCENTE**

### **LA CAPACITACIÓN DOCENTE EN EL MARCO INTERNACIONAL**

La Conferencia Mundial sobre Educación para Todos, es el marco donde se esbozan los elementos que serían rectores en las reformas de educación básica en México, la necesidad de ampliar la cobertura en educación, combatir el analfabetismo, numeroso y vergonzante en muchos países como detonador de pobreza y evidencia de la misma, sería una asignación pendiente para las políticas públicas por desarrollarse en nuestro país.

La instauración de programas de capacitación para el personal clave, antes y durante la implantación de reformas innovadoras tanto administrativas, de gestión y educación, debe ser una prioridad (UNESCO, 1990).

El nuevo siglo por venir, reclamaba cambios en los fundamentos pedagógicos educativos. El aprender a aprender, aprender a hacer, aprender a ser y aprender a convivir, conformarían los pilares de la educación, sobre los cuales girarían los principios educativos que retomarían los planes de estudio de las reformas de Educación Básica en México, el generar competencias necesarias para aprender a aprender durante la vida, aprender a trabajar en equipo, aprender a resolver problemas, con autonomía, responsabilidad y respeto sería el eje del trabajo docente. El enfoque educativo con el que se había trabajado habría que innovarlo, para ello, se hace hincapié en una serie de transformaciones que debe haber en la forma de abordar los aprendizajes, por ello es necesario capacitar y actualizar a los docentes, privilegiando el acceso a recibir formación permanente. Se destaca la importancia de revalorizar las condiciones en que realizan su labor, en cuanto a que tengan los elementos necesarios para impartir enseñanza de calidad. (Delors, 1996).

La evaluación como proceso que retroalimenta y dirige, se puso de manifiesto en el Foro Mundial sobre Educación que se llevó a cabo en Dakar, Senegal en el año 2000, habría que valorar avances sobre las propuestas de la Declaración Mundial sobre la Educación para todos, llevada a cabo en Jomtien, Tailandia, a diez años de haberse celebrado. Si bien se reflejaron avances en cuanto a la alfabetización y cobertura en algunos países, también se

puso en evidencia que la calidad no estaba presente como un eje rector del proceso y que habría que implementar o favorecerla.

En esta reunión se dedicaron a buscar estrategias o formas de mejorar la calidad de la educación, lo fundamental era brindar mayor apoyo a los docentes, entendiendo que existen numerosos obstáculos que impiden tener instructores competentes, entre ellos la mediocre remuneración, la baja categoría social, la pesada carga de trabajo, la cantidad excesiva de alumnos por clase y la falta de desarrollo profesional, por lo que se recomendó dar mayor apoyo económico al rubro educativo en países en desarrollo (UNESCO, 2000).

Se subraya la necesidad de usar la supervisión para apoyar a los docentes y no para buscar prácticas defectuosas, se sugiere que la evaluación puede ser un elemento sustantivo en el mejoramiento de la calidad de la educación básica, para establecer una “Cultura de seguimiento”, fortalecida por procesos de capacitación y actualización permanentes, acordes a las teorías y estrategias didácticas vigentes, que les permita abonar al logro de calidad en el trabajo educativo.

La OCDE ha efectuado estudios y evaluaciones de México en materia educativa, a través del informe TALIS (Teaching and Learning International Survey), Estudio Internacional sobre la Enseñanza y el Aprendizaje, donde se da seguimiento a nivel mundial sobre los procesos de capacitación y los factores que influye en él.

Se destaca como premisa fundamental que la falta de preparación pedagógica obstaculiza con frecuencia un buen desempeño en la labor docente, resultado alarmante si se tiene en cuenta que casi el 40% de los docentes carecen de capacitación. OCDE (2009 A). De acuerdo al Informe TALIS (OCDE, 2013), en México a pesar de que se observa mayor tiempo invertido en actualización, se tiene el nivel más alto de demanda insatisfecha de actividades de desarrollo profesional: (85% vs 55% promedio TALIS).

Las demandas de los profesores de un mayor desarrollo profesional parecen estar concentradas en determinados campos. Uno de cada tres informa de fuertes necesidades para enseñar a alumnos con requisitos especiales de aprendizaje; otra necesidad es sobre el dominio de la enseñanza con las nuevas tecnologías de información y comunicación, así como también de actualización en estrategias para mejorar el ambiente y la disciplina



general de los alumnos. El 42% menciona la ausencia de actividades adecuadas de desarrollo profesional, estos datos sugieren que debe implementarse una correcta diagnosis y apoyo frente a las necesidades de actualización. (OCDE, 2009 A).

Uno de los grandes conflictos que presentan los profesores que aspiran a disponer de mayor desarrollo profesional, citado casi por la mitad, es el empatar horarios de capacitación con su programa laboral, lo que impide en muchos casos poder tener acceso a la actualización.

## LA CAPACITACIÓN DOCENTE EN EL MARCO NACIONAL

Reflejo de las recomendaciones mundiales que se dictaron en 1990, México inicia una reorganización de su sistema educativo nacional con la expedición del Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica (ANMEB) en 1992, donde se hace énfasis en el fortalecimiento de la capacitación y actualización permanente de los docentes, naciendo como compromiso de la ANMEB un sistema de estímulos al desempeño de los docentes de educación básica, destinado a mejorar la calidad de la enseñanza y revalorizar la función social del profesorado, Programa que fue nombrado como Carrera Magisterial, también se establece un sistema estatal que articulara esfuerzos y experiencias de los distintos servicios, programas, instancias e instituciones orientadas a ofrecer la formación inicial y continua a los maestros de educación básica (SEP, 2003).

Entre los cambios derivados de la firma del ANMEB, en relación con la formación de profesores, sobresalen: *a)* las modificaciones a la formación inicial de profesores; *b)* la operación de un programa específico para la formación continua y de múltiples acciones estatales destinadas a la actualización de los profesores en servicio; y *c)* los procesos generados para vincular la formación con la carrera docente. SEP (s/f).

Con la firma del ANMEB, en 1992, se inicia una importante movilización nacional para instaurar servicios que se concentren, efectivamente, en la actualización y capacitación de los maestros en servicio, se dio a las tareas nacionales de nivelación y formación pedagógica de los docentes improvisados (mediante cursos y talleres previos o durante la

docencia). Los primeros intentos por contar con un programa nacional ocurridos en 1992 y 1993, dejaron en todas las entidades federativas recursos humanos que comenzaron a especializarse en la formación de sus colegas en servicio, e incipientes equipos técnicos para la actualización docente y diseño de cursos, lo que dio por resultado que los estados contaran con “especialistas” en la elaboración de programas de estudio para maestros, cuya especialización era mediante la experiencia que adquirirían no porque contaran con un trabajo académico que los pudiera poner en el papel de expertos.

Con la promulgación de la *Ley General de Educación* de 1993 se constituye formalmente el sistema nacional de formación, actualización, capacitación y superación profesional para maestros en servicio, sentando las bases institucionales para hacer operativo y eficiente el proceso, a 22 años de su constitución se puede percibir las inconsistencias y fallas que se han tenido y se siguen presentando.

En 1995 se pone en marcha el Programa Nacional para la Actualización Permanente de los Maestros de Educación Básica en Servicio (PRONAP), creándose 32 instancias estatales de actualización, las cuales se adhirieron a las estructuras de las secretarías de educación estatales, lo que ha dado un carácter institucional a la tarea de formar a los maestros en servicio. En este programa se hace mención que uno de los factores fundamentales que incidieron en que la actualización docente no fuera exitosa, es que se desatendió en su mayoría porque se dio prioridad al Programa Carrera Magisterial, además de que la actualización se centraba en cursos y talleres externos al quehacer cotidiano de las escuelas, el personal que se hace cargo tiene aún un estatus indefinido, aparece sólo como personal de apoyo técnico pedagógico, se le releva constantemente y carece, en muchos casos, de preparación específica. (OCDE, 2009 B).

De acuerdo a Tolentino (s/f) las modalidades pedagógicas utilizadas en la formación inicial de los docentes tampoco suelen aplicar los principios que se supone que el docente debe utilizar en su trabajo; se otorga más importancia a las modalidades puramente académicas de formación que a la observación y a las prácticas innovadoras; se otorga prioridad a la formación individual y no al trabajo en equipo, a los aspectos puramente cognitivos y no a los aspectos afectivos. Los cursos son demasiado teóricos, no se ofrecen talleres que capaciten adecuadamente al docente.

La formación continua se ha entendido como una tarea diferente al quehacer cotidiano de las escuelas centrada sólo en generar una oferta de cursos o talleres y no como un apoyo a los colectivos docentes. La oferta se genera sin considerar estudios integrales sobre las necesidades de los usuarios potenciales (OCDE, 2009 B).

Todas las recomendaciones internacionales habría que conjuntarlas y hacerlas efectivas en reformas estructurales, cambiando los planes y programas de estudio, la Reforma de Educación Secundaria (RES), fue el resultado, poniendo de manifiesto transformaciones sustantivas en la forma y fondo del trabajo de los docentes, migrar a trabajar aprendizajes por competencias, enfrentaba un gran desafío para los profesionales de la educación, una vez más la capacitación y asesoría técnico-pedagógica mediante un sistema efectivo de actualización, era una demanda y exigencia como línea de acción para la implementación de esta innovación educativa (SEP, 2006).

Nada más lejos de la verdad la asesoría se dio a cuentagotas, parecía que no había instructores competentes para poderla impartir se mandaba solo a los profesores que iban a trabajar con la reforma en el ciclo escolar que iniciaba, en el entendido que se dejó salir a los alumnos de segundo y tercero con el plan 1993, se vivía un descontrol total en el trabajo docente porque no se entendía cómo abordar esta nueva propuesta, los mejores capacitadores fueron las experiencias de compañeros que si bien a veces no tenían el fundamento teórico, si tenían la intención de apoyar a sus compañeros.

Si con proyectos innovadores de tal calado como la RES, no se planeó sobre la capacitación hacia propuestas innovadoras, se entenderá, porque no se obtienen buenos resultados en el logro de avances significativos. Los buenos deseos, intenciones y la plasticidad de los profesores ya no son suficientes, en una sociedad que demanda del magisterio una transformación social radical, que no solo estriba en la educación.

Queriendo fortalecer la calidad, como principio rector de las reformas, tanto de secundaria como de preescolar, se establece en el Programa sectorial de educación en el 2007, mecanismos necesarios para fortalecer al sistema educativo.

La operatividad de los lineamientos del Programa sectorial queda manifiesto en la Alianza por la Calidad de la educación en 2008, documento que señala dentro de diversos acuerdos

la necesidad de proveer de equipamiento, mejora de infraestructura y capacitación docente de los centros escolares, para favorecer el desarrollo del trabajo docente. Queda constituido que todo ingreso y promoción será mediante concurso nacional público de oposición, con el fin de contratar al personal más calificado. El desempeño será el eje rector de contratación y promoción, para lo cual se deberá proporcionar una capacitación orientada a mejorar la calidad y la práctica de los maestros y las autoridades escolares. (SEP-SNTE, 2008).

Sin duda discursos que superan a la realidad, ciertamente parte de esos acuerdos se han llevado a cabo, como es el caso de la contratación y promoción; quedando en lista de espera la capacitación como herramienta para ejercer un trabajo de calidad, una vez más se echa mano de esquemas de actualización trabajados anteriormente con visiones futuristas que se plasman solo en el papel y no en acciones.

La articulación de todos los esfuerzos reformadores que se hicieron en educación preescolar en 2004, secundaria en 2006 y primaria en 2009, quedaron expresados en una política pública que los articula, la Reforma Integral de Educación Básica (RIEB) en 2011, que unifica los principios pedagógicos del trabajo docente de manera que el alumno no sienta ningún distingo en la labor del profesor al transitar de un nivel a otro. La RIEB aporta una propuesta formativa pertinente, significativa, orientada al desarrollo de competencias y centrada en el aprendizaje de los estudiantes. La RIEB y, en particular el Plan de estudios 2011, representa un avance significativo en el propósito de contar con escuelas mejor preparadas para atender las necesidades específicas de aprendizaje de cada estudiante; esto entraña un compromiso mayor en el sentido de mejorar el desempeño de los docentes, capacitando a los profesores en las competencias que deben tener para generar las que demanda el perfil de egreso de los alumnos. (SEP, 2011). Sin embargo la actualización y capacitación no ha sido congruente con las demandas que plantea la RIEB y la mayoría de los profesores no sienten que los cursos de actualización que les imparten sigan metodologías constructivistas, centradas en la apropiación de aprendizaje de los docentes. La transformación tendrá que ocurrir entonces en el seno del sistema de formación, donde se migre de la cobertura a la calidad tan demandada en los contextos mundiales y nacionales.

## LA CAPACITACIÓN DOCENTE FRENTE A LAS EVALUACIONES NACIONALES E INTERNACIONAL

El resultado de todas las inconsistencias derivadas de los procesos de capacitación y actualización, que no ha brindado a los docentes estrategias y técnicas congruentes al nuevo enfoque de las reformas, ha favorecido que la sociedad en buena medida ayudados por los medios de comunicación hagan recaer el fracaso de la reforma educativa en los profesores, y esto se acrecienta cuando surgen las evaluaciones nacionales e internacionales EXCALE, ENLACE y PISA respectivamente.

Las evaluaciones nacionales como el examen EXCALE y ENLACE ponen de manifiesto el deterioro de la calidad educativa a nivel de Educación Básica en cuanto a metas no cumplidas de los propósitos establecidos. A partir de estos resultados se establece la evaluación del desempeño del Servicio Profesional Docente, teniendo como meta principal la valoración del perfil magisterial para profesores en servicio con consignas específicas en cuanto al desempeño que presenten, para fortalecer la calidad educativa.

Por otro lado las evaluaciones internacionales como el examen PISA revela que es imperativo que México reduzca la proporción de estudiantes en los niveles bajos y aumente en los niveles medios y altos, en Matemáticas, Lectura y Ciencias. Esta expectativa debe ser una prioridad del sistema educativo (INEE, 2012) para lograr aprendizajes de calidad. La capacitación docente se retoma desde la evaluación, como proceso sancionador, no como proceso de retroalimentación y acompañamiento.

## LA CAPACITACIÓN DOCENTE FRENTE A LA REFORMA EDUCATIVA 2011

El marco normativo del sistema educativo fundamenta el quehacer docente, al presentar normas, criterios, metodologías y sistemas en los que se apoyan para realizar acciones tendientes a alcanzar los objetivos propuestos.

La calidad educativa como principio de las reformas de planes y programas que culminan en 2011 con la articulación de Educación Básica, no hace más que retomar lo que la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos en el artículo 3° enfatiza al

proponer la calidad y obligatoriedad de la educación que brinde el estado, en las adiciones que se le hicieron en 2013, se menciona como la organización escolar, la infraestructura y el trabajo docente serán garantes de obtener el máximo logro de los aprendizajes en los alumnos. Como lo establece Alvarez, et.al. (s/f), para hacer operativas los lineamientos constitucionales, sin duda habría que tener una serie de modificaciones en actitudes y valores, estableciendo ambientes propicios para abrirse al dialogo democrático, dentro de una organización incluyente que favorezca la reflexión en la acción. Estos mecanismos son determinantes para una transformación del proceso educativo, que se constituirán a través de mejora continua.

En el año 2001, surgen programas como “Escuelas de Calidad”, donde se incorpora un documento rector base para el cambio en la gestión escolar, las organización educativas ya no deben permanecer dentro de esquemas verticales sino horizontales que faciliten tomas de decisiones participativas de su comunidad escolar, dentro de un modelo propuesto que puede facilitarlas el Modelo de Gestión Educativa Estratégica (MGEE), el cual puede ser operativo por el establecimiento del acuerdo 717, donde la autonomía de gestión ofrece oportunidades de tomar decisiones orientadas a mejorar la calidad el servicio educativo. Parece que la normatividad siempre ha marcado lineamientos claros, tal vez lo conducente sería explicitarlos en todos los niveles desde directivos de alta jerarquía hasta los docentes. En la revisión de este documento queda sintetizado cómo ejecutar esos cambios necesarios para alcanzar calidad; sin embargo la ignorancia en todos los actores educativos ha sido un factor determinante para no ponerlos en práctica como se debiera y seguir trabajando con métodos pasados dentro de formatos nuevos, como algunas autoridades han entendido el proceso.

La SEP en 2015 publica un documento en el que se determinan los perfiles, indicadores y parámetros del Servicio Profesional Docente de Educación Básica, donde se puntualiza de manera organizada las dimensiones del perfil, implicaciones y competencias que debe poseer un docente para generar aprendizajes de calidad en sus alumnos, instrumento en el que se basa la evaluación instrumento para conocerlos, no tomándose como directriz para fomentarlos mediante la capacitación y actualización que debiera ser prioridad para alcanzar el perfil que debe manejar el profesional de la educación.

Pretendiendo abonar al avance de la calidad educativa el gobierno actual, dentro del Plan Nacional de Desarrollo 2013-2018 propone el programa México con Educación de Calidad, donde enuncia “*LA EDUCACIÓN DEBE IMPULSAR LAS COMPETENCIAS Y LAS HABILIDADES INTEGRALES DE CADA PERSONA, AL TIEMPO QUE INCULQUE LOS VALORES POR LOS CUALES SE DEFIENDE LA DIGNIDAD PERSONAL Y LA DE LOS OTROS* “, acaso parafraseando lo que José Vasconcelos proponía como “humanidad integral”. Para ello plantea un programa basado en tres fases o momentos un diagnóstico que nos ubique en cómo y dónde estamos, una segunda fase se establece la vinculación de la educación con las necesidades económicas y sociales, donde queda de manifiesto que los individuos que egresan no poseen las competencias para poder acceder a un mercado laboral complejo de manera exitosa, tendiendo a visualizar como el fallo de este proceso en mayor medida a la falta de capacitación y actualización docente que no ha sido capaz de fortalecer el desarrollo de habilidades, capacidades y actitudes en los alumnos.

Como última parte se establece una evaluación de los docentes, que referirá el apoyo que necesiten para darles acompañamiento, planteando una estrategia donde se les evalúa y en base a los resultados, se les invita a regularizarse mediante cursos en plataforma, semipresenciales o presenciales para mejorar sus prácticas. Otra vez el modelo parece desviarse del punto medular, los cursos que se ofertaran no se basan en problemáticas contextualizadas, no obedecen a un aprendizaje situacional, porque si bien recogieron opiniones de algunos actores involucrados en el proceso educativo, no forma parte de situaciones particulares que cada escuela tiene. Una vez más los talleres participativos que plantea el proyecto de intervención, como nueva forma de trabajo colaborativo brindan la oportunidad de acopiar las necesidades docentes para fortalecerlas mediante capacitación congruente a las dificultades que el contexto escolar les demande.

El Programa Sectorial de Educación 2013-2018 (SEP. s/f), que se desprende del Plan Nacional de Desarrollo tiene como objetivo prioritario el asegurar aprendizajes de calidad, y una formación integral de todos los grupos de la población. Planteamientos que se renuevan de principios ya establecidos exigen formas de gestión diferentes, la autonomía de gestión debe verse fortalecida con la flexibilidad en las relaciones y practicas docentes, el cambio en las formas de organizar el trabajo de los colectivos debe privilegiarse para

fortalecer necesidades. Construir corresponsabilidad a través del compromiso que se establece cuando es resultado de trabajo colaborativo, donde todos asumen roles que les permite compartir liderazgo, brindará la oportunidad de obtener resultados que sean el esfuerzo de cada uno de los integrantes para una mejora común.

Migrar de una rendición de cuentas y transparencia protocolaria, sin sentido, hacia una ventana que fortalezca la evaluación de la mejora constante de planeaciones estratégicas formuladas a partir de necesidades y con soluciones propiciadas por el colectivo.

Estos principios y componentes del MGEE son el sustento de los talleres participativos y de las nuevas formas que se pretenden establecer para alcanzar avances en la calidad educativa, esta propuesta intenta encontrar la operatividad necesaria para que se alcance la calidad educativa, propuesta por nuestra Carta Magna y renovada por todos los documentos normativos posteriores.

La reflexión obligada no solo se circunscribe a determinar el papel del docente como eje operativo dentro de la RIEB, sino también la resignificación que debe adquirir ante esta reforma. Transitando de haber perdido aceptación social por considerar que no se está a la altura de las exigencias educativas que la sociedad demanda, ante un proceso que se siente ajeno, dónde la formulación fue hecha para subsanar problemáticas sociales y no educativas, Colín (2014).

La problemática educativa ha seguido tendencias unilaterales en el sentido que la capacitación docente parece ser la única responsable del rezago existente, y en este camino se van generando una serie de exigencias como la profesionalización y la evaluación de los maestros, sin una planeación, por tanto no hay diagnósticos de la dimensión real, ni los recursos que necesitarían para hacer el proceso eficaz y eficiente, ante esta indefinición se enfrenta el magisterio, temeroso e incierto ante algo que no nació de un plan estructurado en necesidades reales sino en utopías políticas con bases económicas y sociales incongruentes.

Sin embargo, muchos docentes han tomado el papel de paladines de la educación y han tratado en lo posible de ir generando competencias a pesar de las metodologías que utilizan en los cursos, tomando más aprendizajes de las experiencias de sus pares, que de los instructores.



La necesidad inminente se encamina a buscar un marco para el diseño y desarrollo de programas de formación continua y superación profesional focalizada en función de las necesidades locales de los centros escolares y no en función de pruebas estandarizadas.

Mucho habrá que mejorar de manera eficaz y eficiente por parte del Sistema, agentes educativos y la sociedad para lograr todos los logros anhelados que se le asignan a la RIEB. Esta propuesta de intervención propone como factor fundamental una reingeniería de los procesos de actualización y capacitación para que los docentes alcancen y desarrollen las dimensiones que el perfil necesita para ejercer una práctica docente de calidad, generando actualizaciones congruentes a las necesidades, para que los actores operativos donde se finca el éxito del proceso, lo puedan alcanzar.

#### CONTEXTO DEL CENTRO ESCOLAR

La institución educativa donde se realizó el proyecto de intervención sobre la capacitación docente mediante talleres participativos, es la Escuela Secundaria Técnica no. 29, turno matutino que se encuentra en la Delegación Iztapalapa muy cerca al cruce de Javier Rojo Gómez con la calzada ermita-iztapalapa, dentro de la Ciudad de México; ésta escuela acaba de cumplir 50 años, con un prestigio de éxito en el alumnado que egresa, obteniendo primeras opciones en el examen de COMIPEMS y promedios de 8 a 10 en la mayoría de los casos; sin embargo hace más de cinco años se ha observado un decremento en la calidad de los logros de los alumnos que egresan, la mayoría de los profesores refiere que aunque el problema es multifactorial buena parte se debe a las condiciones en que el alumnado llega, estudiantes de primaria con carencias sustantivas en conocimientos básicos para el trabajo que exige educación secundaria, lo que imposibilita o retrasa el aprendizaje, por otro lado también se observan conductas violentas, faltas de respeto graves entre alumnos e inclusive con algunos profesores, que se vuelven reiterativas por carecer de un marco de convivencia eficiente y eficaz.

Los padres de familia por muchos años tuvieron injerencia en asuntos escolares inclusive de índole pedagógica, ya que muchos de ellos son docentes y directivos o tienen familiares y cercanía con profesores; son jueces implacables en cuanto a las estrategias utilizadas por

los maestros, pero permisivos con sus hijos hacia faltas de respeto, responsabilidad y compromiso las cuales consideran en muchas ocasiones irrelevantes por ser adolescentes, como si eso fuera una justificación y no una alerta para establecer límites y marcar lineamientos claros.

Otro factor importante que influye es el “conocimiento de los derechos de alumnos y padres”, que se ha convertido en una fuente de desprestigio de muchos docentes al establecer a la “demanda”, como arma para hacer patente su inconformidad, que en la mayoría de los casos no está sustentada, y solo tiene la finalidad de que se cumpla con lo que ellos consideran como adecuado para el desarrollo y aprendizaje de sus hijos.

De acuerdo a los cuestionarios que aplican Servicios Educativos Complementarios de la secundaria, el nivel socioeconómico es de medio a alto, aunque también llegan a observarse algunos casos de alumnos de bajos recursos. Contrariamente a lo que se esperaría por el nivel socioeconómico que sustentan, los padres no cooperan con las cuotas escolares, se tiene mucho tiento en pedirles algo para la escuela porque como muchos manejan la normatividad de los centros escolares por estar inmersos dentro del sistema educativo, se saben con la autoridad para determinar que actualmente no es obligatorio otorgarlas. No se observa voluntad para mantener y ayudar a necesidades de infraestructura que tiene el centro escolar, el mobiliario está muy deteriorado, algunas bancas son las originales, con muchas décadas de uso rudo y sin mantenimiento.

La zona donde se ubica es de las menos riesgosas de Iztapalapa, aunque se sabe que la Delegación es la de mayor cantidad de habitantes y una de las más conflictivas, se han presentado en los últimos años casos de alumnos que llegan a introducir alcohol y se han alcoholizado dentro del plantel aprovechando los festejos del día del estudiante o navidad, también se detectaron alumnos con estragos que les ha dejado consumir “pastelitos felices”, como se les llama a los parquecitos que tienen mariguana dentro, también se han detectado redes de narcomenudeo dentro del centro escolar, toda esta problemática no se ha podido erradicar, solo se logra a veces canalizar porque los padres todo lo niegan y

disculpan, y las autoridades no quieren tener problemas con la comunidad escolar tan aguerrida de que hay en la escuela.

Ante este escenario los docentes se sienten inermes para abordar problemáticas sociales que están impactando en su quehacer, la necesidad de actualizarse o capacitarse para afrontar estos retos es prioritaria, la oferta que se ofrece no es congruente, no todos tienen acceso a ella, a partir de padecer y conocer estas insuficiencias es que surge la propuesta de intervención pero no como una capacitación más, que si bien no es la óptima existe, sino para transformar lo existente, de allí que sea una innovación no por el fin sino por la forma de actuar para llegar a ella, ya no más cursos o talleres que no resultan de apoyo sino aquellos que resuelvan la problemática que incide en el centro escolar.

### **Capítulo III**

## **FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA Y SOCIOEDUCATIVA QUE SUSTENTA EL MODELO DE CAPACITACIÓN DOCENTE DE LOS “TALLERES PARTICIPATIVOS”**

Uno de los fundamentos pedagógicos en el que se basa el modelo de capacitación y actualización del proyecto de intervención, es el de la teoría andragógica que esta orientada hacia el aprendizaje de adultos. La premisa fundamental tiene como responsabilidad conocer y analizar la realidad de los adultos para determinar los procedimientos mas convenientes para ubicar sus procesos de aprendizaje.

El desarrollo de nuevos enfoques educativos demanda de la andragogía, la reflexión e intervención para establecer un vínculo articulado entre el proceso de desarrollo personal y social del individuo, desde un punto de vista profundamente humanista, donde se considere el contexto familiar, profesional y social que influye en el proceso educativo (UVM, 2009).

La propuesta de esta teoría se encamina a fortalecer la participación del adulto en su contribución como generador de su propio conocimiento y proceso de formación, así como un agente de transformación social; en este sentido las acciones andragógicas se dirigen cada vez más a llevar a la práctica nuevas formas y modalidades educativas, diferentes de los procesos formales y rígidos de la enseñanza tradicional, ya en desuso o poco vigentes para los modelos pedagógicos actuales.

Las tareas deben responder a las necesidades actuales, complejas y cambiantes de la sociedad, el aprendizaje se centra en el sujeto, siendo él, quién asuma la responsabilidad de este proceso. El individuo aprende para transformar su situación personal y social.

El proyecto de intervención como propuesta de cambio metodológico enfocado al aprendizaje se apoya en las Teorías Cognitivas de Jerome Bruner, del Aprendizaje Significativo de Ausubel, Constructivista de Vygotsky, y la del Aprendizaje situado que propone Frida Díaz Barriga, por establecer referentes en cuanto al enfoque diferenciado de la didáctica tradicional.

Las estrategias que se proponen para alcanzar aprendizajes significativos en este modelo de capacitación es el aprendizaje centrado en la solución de problemas auténticos que surjan del contexto escolar, mediante el uso de diferentes técnicas, siendo los talleres participativos la estrategia que se propone en este proyecto. Siendo el eje rector o central del modelo de capacitación propuesto, redundara en actividades relevantes que fomentaran la participación con interés, posibilitando respuestas positivas en cuanto al agrado por el trabajo tanto autónomo como en grupo.

Los aprendizajes deben estar basados en contextos reales, situaciones de la vida real o de las prácticas sociales en las que vive, para que logren coherencia y significancia en el medio social donde se desarrolla (Vygotsky, 1988). La construcción de significados se da a través del descubrimiento, la comprensión y la aplicación del conocimiento a situaciones o problemas, y la interacción con los demás miembros del proceso. Otro principio en el que se fundamenta esta filosofía educativa es el aprendizaje experiencial, según el cual, todos aprendemos de nuestras propias experiencias y de la reflexión sobre las mismas para la mejora. El uso de experiencias como estrategia de análisis y reflexión en los colectivos docentes, puede incluirse como un aporte de aprendizajes vivenciales y en muchos casos punto de partida en resolución de problemas.

La actualización y capacitación que reciban los docentes debe circunscribirse dentro de un “aprendizaje situado”, como el propuesto por Díaz Barriga que nazca a través de la interacción con otros en un contexto de resolución de problemas auténtico, no descontextualizado. El aprendizaje se produce a través de la reflexión de la experiencia, a partir del diálogo con los otros (Díaz Barriga, 2005).

Al mismo tiempo que los profesores son agentes estratégicos y reflexivos de la enseñanza, también funjen como aprendices reflexivos sobre las estrategias de aprendizaje que usa y enseña, por ello es de suma importancia recibir una actualización adecuada.

La ruptura de paradigmas a los que se han enfrentado los docentes ante tantos cambios que la reforma les ha impuesto, deben ser acompañados por capacitaciones que reflejen aprendizajes basados en una situación específica más que un aprendizaje teórico, que se conviertan para ellos en verdaderas herramientas que puedan aplicar en sus aulas;

aprendizajes que hayan desarrollado en ellos capacidades necesarias para llevar a cabo una práctica de calidad, que les permita fortalecer o implementar las competencias en sus alumnos.

En un mundo con cambios sociales trascendentes, el docente hoy en día debe ampliar aún más el perfil con el que se concebía anteriormente, debe reunir en una sola persona todas las capacidades que requiere el trabajo educativo en una institución, desde las especialidades temáticas, las exigencias de trabajo en determinadas etapas del desarrollo de la personalidad, hasta las capacidades personales para enfrentar los diferentes aspectos del trabajo institucional: gestión, negociación, enseñanza, evaluación, investigación, etc.

El maestro que hoy se requiere es aquel que se caracterice por ser un mediador ente el conocer y el aprender, entre el que enseña y el que aprende, y es en este contexto donde factores internos referidos a la profesión toman significado, como formar y actualizar profesionalmente al maestro, para generar las competencias necesarias.

Se necesita de un nuevo docente o andragogo en los procesos de capacitación y actualización, que con el conocimiento y utilización de la metodología didáctica conveniente y el empleo de técnicas y procedimientos para el aprendizaje posibiliten el desarrollo educativo de los profesores a partir de las necesidades y expectativas profesionales y personales (UVM, 2009).

Para lograr avanzar se requiere migrar a escenarios diferentes donde la gestión en las escuelas introduzca modelos participativos que involucren a todos los actores educativos. Estas nuevas formas de actuar solo se pueden desarrollar dentro de esquemas relativamente autónomos, que permitan generar sistemas organizativos operativos, que respondan a las necesidades particulares de cada contexto escolar (D'Angelo, et.al. 1999).

El objetivo principal de la experiencia del aprendizaje mediado es ofrecer las herramientas adecuadas para enriquecerse de los estímulos: que el alumno sea consciente de su desarrollo, que construya una concepción del mundo propia en la solución de problemas relacionados con la vida práctica y que desarrolle una actitud autónoma, activa y autodidacta que le garantice la adquisición de conocimientos y hábitos aplicables no sólo en un contexto escolar sino también en su vida diaria. El profesor como mediador de

interacciones pedagógicas educativas, debe tener en su perfil cualidades que le permitan ser modelo de aquello que va a mediar. Debe tener conocimiento de todo aquello que facilite el correcto funcionamiento de los sujetos mediados (Escobar, 2011).

Los docentes al recibir capacitación se convierten en profesores-estudiantes, y el capacitador en mediador del aprendizaje que los profesores necesitan para el desarrollo de su práctica, es por ello importante, tener estrategias que enfrenten a los maestros a los problemas que están viviendo y los conduzcan para resolverlos. El discurso dista mucho de la realidad en la que se mueve el magisterio, porque los capacitadores son instructores, no mediadores en el proceso de enseñanza que promueven entre los docentes.

La recuperación de la función formadora de la escuela implica y supone revalorar la formación del maestro, la cual incluye aspectos referidos a la formación profesional del magisterio, inicial y en servicio; mejorando las estrategias y condiciones en las que se ha recibido el proceso de actualización, de manera tal que se posibilite el tránsito de la cobertura alcanzada a nivel de Educación Básica a otro escenario caracterizado por la eficacia, la eficiencia y la rendición de cuentas.

En otros espacios se asume a la actualización y capacitación como sinónimos, sin embargo es importante marcar la diferencia que tienen en el ámbito educativo, para entender porque tienen que estar presentes las dos en el proceso de enseñanza. La capacitación está encaminada a fortalecer aspectos específicos del trabajo académico como puede ser planeación, evaluación, estrategias didácticas, etc. preparando al docente para que desarrolle habilidades y destrezas que le permita realizar mejor su trabajo. La Ley General del Servicio Profesional Docente, lo define como el conjunto de acciones encaminadas a lograr aptitudes, conocimientos, capacidades o habilidades complementarias para el desempeño del Servicio.

La actualización se define como la adquisición continúa de conocimientos y capacidades relacionados con el servicio educativo y la práctica pedagógica; un profesor que se considere a la vanguardia debe estar en actualización permanente, donde se le asesore sobre la adquisición de competencias pedagógicas innovadoras, para estar al día en su trabajo educativo; se entiende que este personal ya fue capacitado o formado anteriormente (*The Free Library*, 2014).

Actualmente la formación, capacitación y actualización define las condiciones de trabajo de los profesores, se dirigen hacia la definición de un sistema de carrera que se base en el aprovechamiento de las mejores competencias docentes, para las cuales se necesita un modelo de capacitación que las genera y fortalezca.

La forma de trabajo académico que se sugiere para la capacitación y actualización docente es el taller participativo, técnica cuyo propósito es la reunión de un grupo para el trabajo y estudio en colectivo para la enseñanza y aprendizaje en común. El principio básico de la participación en un taller es aprovechar el potencial de los participantes, sus experiencias y conocimientos acerca del tema (Candelo, et al 2003).

Con esta modalidad de trabajo se adquiere un compromiso de aprendizaje conjunto, por la estrategia que conlleva esta metodología:

- Todos los integrantes del grupo tienen conocimientos o experiencias que aportar, y todos los aportes tienen el mismo valor
- Todos los integrantes participan de manera abierta y responsable
- Todos están dispuestos a aprender de los demás.
- Todos aportan en las discusiones y toma de decisiones
- La toma de decisiones está basada en la búsqueda de acuerdos con los cuales se puedan identificar todos.

El uso de esta modalidad dentro de la propuesta de intervención pretende generar grupos o equipos reflexivos sobre el trabajo que realizan, asumiendo diferentes roles, vinculando conocimientos previos, experiencias didácticas y teorías del conocimiento, entre otros aspectos importantes de la labor docente.

La relevancia y pertinencia de este modelo es que el proceso pedagógico se centra en las vivencias de los docentes lo que posibilita repensar su práctica. El objeto de estudio es la labor cotidiana de los profesores, problematizando su realidad, las actividades se desarrollan a través del proceso práctica–teoría–práctica, la tarea tiene como mediación la reflexión-acción (SEP, 2013).



El diseño de un taller participativo se fundamenta en abrir nuevas perspectivas en el camino de la actualización para que los actores involucrados aprendan a generar verdaderos apoyos en la labor que desempeñan diariamente. La implementación de estrategias diferenciadas para capacitar a los docentes, surgen de buscar innovación en un proceso sustantivo y fundamental.

Habría que encaminar al colectivo escolar a modelos de organización participativa, y entender lo que ello implica. Se ha limitado la participación docente a eventos de consulta que se hace a varios niveles, dando respuesta a cuestionarios que no se sabe o se especifica de manera vaga para que van a ser utilizados, hasta el que permite la intervención en alguna parte de un proyecto institucional, donde la planificación e implementación no es el resultado de la acción de colectivos escolares para solucionar algún problema que impacte su trabajo en el aula. Los resultados cuando se llegan a comunicar se sienten ajenos, lo que refleja un desánimo en el actuar de los grupos colegiados, cuando no se ve reflejada la opinión que se expresó durante la consulta realizada y más aún cuando las implementaciones que se proponen no obedecen a las necesidades planteadas.

La participación debe entenderse como un proceso y no como una acción. Ésta involucra toma de decisiones, basadas en diagnósticos certeros que conllevan a planeaciones adecuadas que pretenden subsanar problemáticas cercanas. Se aprende a participar a través de exponer opiniones, argumentándolas y colaborando en distintos contextos, en grupos de trabajo colaborativos.

Geilfus, 2002 propone siete jerarquías a las que les llama la “escalera de la participación”, por significar un ascenso en cada nivel para alcanzar la máxima concreción del proceso la participación interactiva o el auto-desarrollo.

La primera de ellas la refiere como pasividad, en ésta se observa intervención cuando se les informa, no hay ninguna incidencia en las decisiones e implementación del proyecto; la segunda corresponde al suministro de información, en este nivel se solicita su participación resolviendo encuestas, sin tener la posibilidad de influir en el uso que se le da a esa información.

La tercera se denomina participación por consulta, en este caso los participantes son consultados por agentes externos, que escuchan su punto de vista, sin que se les tome en cuenta para las decisiones que se tomaran a raíz de las consultas. La cuarta es la participación por incentivos, ésta se integra cuando se realiza algún trabajo a cambio de estímulos que pueden ser materiales, sociales o de capacitación, se necesita de su trabajo para el desarrollo del proyecto; sin embargo, no tiene incidencia directa en las decisiones.

En el quinto nivel se empieza a observar una colaboración más cercana, se le conoce como participación funcional, en este caso se forman grupos de trabajo para responder a objetivos predeterminados de un proyecto, en los cuales no tuvieron colaboración, sin embargo se toma en cuenta en el monitoreo y el ajuste de actividades; en este constructo de participación se llega a la participación interactiva, en la cual existen grupos de organizados, que forman parte de la formulación, implementación y evaluación de un proyecto, para llegar a éste nivel hay que estructurar procesos de enseñanza-aprendizaje colaborativo y toma de control progresiva del proceso.

El último nivel está determinado por el auto-desarrollo, en el cual los grupos de trabajo toman la iniciativa, sin esperar intervenciones externas, se diagnostica, planea, implementa y evalúa el proyecto.

La innovación que planea este proyecto de intervención es lograr el cambio hacia la participación interactiva, uno de los últimos niveles de concreción, cuando realmente se forma parte del proceso, asumiendo responsabilidades y tomando decisiones en forma cooperativa.

Este proyecto de intervención conlleva tres aspectos que no pueden estar desligados: uso de métodos adecuados para favorecer la participación, cambio de actitudes e intercambio de información entre todos los actores educativos. La construcción de la corresponsabilidad de los colectivos docentes es una de las actitudes de mejora que deberá permear como respuesta de la participación consensuada a problemas comunes.

El reto de este proyecto de intervención es sortear los errores que Geilfus, 2002 determina como aquellos que inciden en el fracaso de modelos participativos: La improvisación como falla en la planificación del proceso, no explicándolo bien al colectivo los objetivos de

manera clara; la superficialidad que resulta de tener pocos datos, al no cruzar los métodos para profundizar y triangular fuentes; la premura que se presenta por omitir profundizar aspectos poco claros, presentando conclusiones incongruentes; la imposición, presente cuando se deja de escuchar y aprender, para asignar ideas personales o institucionales incongruentes; la manipulación, que puede utilizar al proceso participativo para satisfacer necesidades de algunos líderes o personales, la suma de todos ellos puede determinar la pérdida de credibilidad, al no cumplir con las expectativas que se generaron, durante el proceso.

Varios cambios se deben realizar para facilitar este proceso, tanto desde la actitud docente como desde las directrices rectoras de SEP. En este sentido ya existe un documento generado por SEP desde 2001, el MGEE (Modelo de Gestión Educativa Estratégica) que si bien se ha difundido no se conoce a cabalidad por la comunidad escolar.

Este Modelo redirige la organización del centro escolar, teniendo como punto medular la mejora y transformación a través de planteamientos diferenciados de gestión, que privilegia la horizontal y no la vertical que estaba instaurada en los viejos modelos de administración escolar.

Los principios y componentes del MGEE dan pauta para poder desarrollar los talleres participativos como forma de capacitación que se plantean en el proyecto de intervención. La autonomía de gestión, la corresponsabilidad, la flexibilidad en las prácticas y relaciones y la transparencia y rendición de cuentas, basados en el trabajo colaborativo, liderazgo compartido, planeación estratégica, participación social responsable y evaluación para la mejora continua; fundamentan las nuevas formas de trabajo y organización que se necesitan para desarrollar éste proyecto.

Para poder generar cambios desde el centro escolar, se requiere de una determinada libertad que proporciona la autonomía responsable siempre centrada en poder alcanzar logros educativos de calidad, una escuela autogestora puede movilizar sus recursos, humanos, materiales y financieros para organizar formas de trabajo eficaces y eficientes que lleven a toma de decisiones congruentes a las problemáticas que el contexto social, cultural y económico les demande.

El trabajo colaborativo es un elemento sustantivo, que es necesario incorporar para empezar a construir todo el andamiaje necesario para generar proyectos escolares relevantes; apropiarse de las decisiones tomadas por haber participado en la elaboración y planificar a partir de diagnósticos certeros que se obtuvieron de las voces del colectivo, genera empatía dentro de los docentes al sentir que también son parte de la solución.

En este movimiento incipiente de formas de organización horizontales, no debe dejarse de incorporar el seguimiento y retroalimentación a los avances que se vayan teniendo, generando ajustes cuando se consideren pertinentes y evaluando resultados, como forma de mantener una comunicación abierta hacia toda la comunidad, implicándola en las fases del proceso que no vayan acordes a las expectativas.

Una escuela que tenga en cuenta a todos sus miembros ha de tener canales de comunicación adecuados para tener una buena estructura informativa, ésta facilita la participación. La rendición de cuentas y la transparencia es una ventana que permite que la comunidad observe los resultados del proceso, haciéndolos partícipes y corresponsables de las acciones llevadas a cabo, de resultados exitosos y de necesidades de mejora.

Todos los acuerdos y decisiones que se tomen a partir de consensos por parte la comunidad escolar están respaldadas por la flexibilidad del MGEE, que entiende que el proceso educativo es dinámico y una estructura rígida y vertical no sería capaz de generar transformaciones.

El pensamiento que tiene apertura a un cambio en aras de mejora es fundamental y necesario para acciones innovadoras. La forma de trabajo que los talleres participativos plantean dentro del proyecto de intervención no podría llevarse a cabo dentro de un modelo rígido e inflexible, necesita de todos los componentes y principios que se proyectan en el MGEE.

Esta nueva forma de trabajo requiere del uso de métodos adecuados para favorecer la participación, el uso de herramientas participativas debe estar presentes en todas las fases del proyecto:

En el diagnóstico, para determinar con el colectivo docente los problemas que les afectan e impactan en su trabajo cotidiano.

En la fase de análisis de problemas e identificación de soluciones que es cuando se planifican las acciones.

En la fase de implementación, que incluye el monitoreo de las acciones y los diagnósticos de ajuste.

En la fase de evaluación, para retroalimentar el proceso.

La estrategia del taller como metodología que parte de las experiencias de los docentes ha dado buenos frutos en muchas instituciones, como se menciona en el III Congreso Internacional de Nuevas Tendencias en la Formación Permanente del Profesorado.

La Universidad de La Salle ha prestado desde su existencia una especial atención al fortalecimiento de la docencia, promoviendo de manera especial el compartir de experiencias entre profesores con el ánimo de reconocer entre ellos fortalezas y oportunidades de mejoramiento. La preparación del maestro lasallista tenía un fuerte componente en la experiencia: "... el seminario para los maestros del campo no eran centros de enseñanza teórica, sino de experiencia vivida de los principios adoptados.

Otra experiencia exitosa es la descrita por la Universidad de Alcalá denominada "Encuentros de Innovación en Docencia Universitaria". La finalidad de esta estrategia formativa es fortalecer el aprendizaje reflexivo y la cultura de indagación en el profesorado universitario a través del diálogo, el intercambio de experiencias y la (re)construcción conjunta de conocimientos, el facilitar la identificación de problemáticas comunes en la práctica docente, la búsqueda compartida de soluciones y alternativas para el desarrollo de acciones de mejora, y el desarrollo de un sentido de "pertenencia" a una comunidad de aprendizaje más amplia, son ejes rectores del proceso de capacitación.

## **CAPÍTULO IV. UNA PROPUESTA DE MODELO DE CAPACITACIÓN DOCENTE CENTRADA EN EL APRENDIZAJE, A TRAVÉS DE TALLERES PARTICIPATIVOS EN LOS PROFESORES DE SECUNDARIAS TÉCNICAS**

El éxito y arraigo de la innovación en las prácticas docentes, de acuerdo a investigadores del cambio educativo tiene mayor posibilidad de ser exitosas, cuando surge del seno escolar, en este mismo sentido cuando es impuesta, como es el caso de las reformas educativas, se presenta cierta resistencia por los docentes (Ezpeleta, 2004).

La innovación como proceso comunitario involucra a todos los actores educativos, asumir el reto de cambiar la mentalidad de los docentes y hacer frente a los modelos de organización vertical, es un gran reto. Sin embargo si se revisa la normatividad impuesta por SEP en el 2001 dentro del Programa de Escuelas de Calidad se establece el Modelo de Gestión Educativa Estratégica (MGEE), en él se observa como la misma autoridad rectora cobija proyectos innovadores, al plantear cambios en la forma de trabajo del colectivo docente, se privilegia el trabajo colaborativo sobre el individual y no porque este sea inadecuado sino porque se vuelve más fructífero cuando se comparte.

La autonomía de gestión que se revela en el documento es base para generar innovación, el cambio de estrategias en las formas de trabajo del colectivo se avala con la flexibilidad del modelo. No obstante, habrá que lidiar con vicios establecidos dentro de las estructuras escolares que acartonan la autonomía circunscribiéndola al llenado de formatos inútiles que pretenden sistematizar proceso.

Mucho se ha discutido sobre el fracaso de las prácticas educativas vigentes, es allí donde el proceso innovador cobra sentido al aportar soluciones a situaciones problemáticas que los profesores enfrentan en el aula y para las cuales necesitan capacitación o actualización.

### **FUNDAMENTACIÓN**

El objetivo de este proyecto empata en mucho con los objetivos de la innovación educativa que propone Rimari (s/f), al aplicar metodologías válidas y congruentes a las necesidades

de la comunidad escolar con el objeto de poder afrontar los problemas con fundamentos y estrategias que la capacitación proporciona.

El poder restituir la confianza de los colectivos hacia nuevas formas de trabajo que nacen del trabajo colaborativo asume un esfuerzo titánico, concientizarse de que los cambios profundos solo emergerán si se participa en todo el proceso y ha de ser innovador si responde a acciones que se apropian los docentes para transformar sus prácticas y no las que promueven agentes externos por novedosas que sean.

Si la innovación se considera como un proceso y no como un fin, con una reflexión en la acción constante que surja de los resultados de la evaluación continua, necesariamente encaminara a tomar decisiones innovadoras y no caer en procesos rutinarios nuevos que es la visión con la que se trabaja dentro de muchos centros escolares.

La participación del colectivo es la materia prima de los talleres participativos de capacitación que se proponen, el ser capaces de saber que se necesita y cómo se aplica, se dará un gran paso para que los objetivos de las reformas cobren operatividad. Partir de entender que las políticas que enuncian los proyectos educativos por sí mismas no significan nada, hasta que se clarifican y reflexionan, utilizando como medio de apropiación talleres que los expliciten a partir de la participación de los actores educativos, conforma la parte medular de la innovación y gestión educativa.

Las formas de organización innovadoras propuestas, podrían ser análogas a algunos de los principios en que se basan las cooperativas; la gestión democrática permite incluir todas las experiencias y opiniones que el colectivo a partir de sus necesidades establece y en este sentido se determina como prioritario el entrenamiento, entendido como actualización y capacitación necesaria para subsanar las necesidades requeridas, siempre teniendo como enfoque el compromiso que tiene el centro escolar hacia la comunidad, la cuál será beneficiada cuando se reflejen los logros de esta diferente forma de trabajo propuesta.

Los talleres participativos como forma de trabajo diferente dentro de la organización escolar, se proponen como un trabajo innovador porque se apoya en las opiniones y experiencias de los docentes, se necesita rebasar los discursos establecidos en documentos que la avalan como el MGEE, acuerdos como el 717 que la soportan, a la operatividad. Sin

duda el establecer principios para el trabajo colaborativo debe ser un elemento sustantivo cuando se planea e implementa este proyecto de intervención.

Las metodologías propuestas para alcanzar una participación interactiva deben ser propias para lograr resultados acordes a esta diferente forma de interactuar del colectivo. Utilizar lluvia de ideas, perfil de grupo, estrategias de vida, línea del tiempo y algunas más que propone Geilfus 2001, toman acción innovadora, cuando se utilizan para que el colectivo en su conjunto conozca y se sensibilice para el desarrollo del taller participativo, a partir de las necesidades diagnosticadas.

## OBJETIVOS

1. Mejorar las competencias docentes con base en el diseño e implementación de talleres de actualización y capacitación participativa.
2. Innovar el método de actualización y capacitación docente a través de modelos participativos que atiendan las áreas de oportunidad y el contexto de las secundarias técnicas.

## METAS

Diseñar con metodologías activas y colegiadas (talleres participativos) nuevas formas de organización de trabajo colaborativo que incidan en la mejora de la capacitación docente y transformación del centro escolar.

Establecer mediante los talleres participativos formas de capacitación contextualizada que apoyen el quehacer docente.

Diseñar el trayecto formativo que se derive de la problemática escolar.

Evaluar los resultados del cambio metodológico en la capacitación de los docentes de la secundaria técnica 29.

## ACCIONES Y TAREAS

Para poder escoger una estrategia metodológica que involucre trabajo colaborativo y dinámico del colegiado docente, se procedió a hacer una revisión de modelos de



capacitación, dentro de los cuales se seleccionó el taller participativo, por ser una técnica ágil y operativa que proporciona soluciones viables y contextualizadas a la problemática del centro escolar.

El diseño del taller participativo como primera acción, exigió de varias tareas:

A) El análisis o diagnóstico de las necesidades, implicó elegir un instrumento eficiente que recabó las preferencias de capacitación del cuerpo docente, las técnicas que se utilizaron se puntualizan en el apartado del diagnóstico, la identificación del problema pedagógico es fundamental para empezar a planificar el taller.

B) La planificación del taller partió de los resultados del diagnóstico, mediante el cual se pudo determinar, la elección de enfoque temático y objetivos, así como la secuencia temática que conformaría el trayecto formativo, privilegiando los perfiles y competencias que el docente debe fortalecer, para enfrentar los retos que la RIEB impone.

C) Establecimiento de estrategias cooperativas con autoridades como supervisores que puedan proveer de recursos humanos con trayectoria académica reconocida, que capaciten al colectivo docente.

Otra opción fue la de búsqueda de formadores en otras instituciones como profesores de la facultad de psicología de la UNAM, o de otra institución que pudiesen apoyar con su experiencia en los talleres de la secundaria, buscando que sea sin ninguna remuneración.

D) Elaborar instrumentos de evaluación acordes al enfoque de los talleres participativos que monitoreen en todo momento el avance y resultado.

## **PLANEACIÓN**

La planeación de la propuesta de intervención estuvo circunscrita dentro de tres momentos:

**DIAGNÓSTICO, PLANEACIÓN y EVALUACIÓN**

## DIAGNÓSTICO

Como primera acción, se requirió generar un diagnóstico de necesidades de capacitación, que fuese elaborado a partir de la participación de todos los docentes. Las herramientas que se utilizaron son aquellas que involucraron el sentir y las necesidades de cada miembro para perfilar las del colectivo, en algunos momentos se usaron técnicas de diálogo con informantes clave, docentes con muchos años de servicio en el mismo plantel para tener información de temas coyunturales.

La implementación de la diagnosis del perfil y necesidades del docente se llevó a cabo desde dos fases:

1. SENSIBILIZACIÓN
2. DETECCIÓN DE PROBLEMAS PEDAGÓGICOS QUE REQUIEREN CAPACITACIÓN.

### SENSIBILIZACIÓN

Como lo sugiere Taylor y Bogdan, (1992), la observación participante es el ingrediente principal de la metodología cualitativa, durante este proyecto se empleó para establecer una conexión entre la parte humana del docente, como motor que mueve su quehacer y su práctica cotidiana. En la fase de sensibilización fue fundamental para conocer no solo la forma en que imparten su práctica cada docente, sino el sentir de cada uno de ellos, hacia su trabajo cotidiano. Se empezó a trabajar desde dos indicadores que ayudaron a explorar información importante sobre:

A) ¿Quiénes somos?

B) ¿Cómo trabajamos en el aula?

¿Quiénes somos? se abordó con preguntas dirigidas acerca de la formación que se tiene, perfil e institución de donde se egresó, años de servicio como profesor, finalmente se pidió que se mencionara alguna experiencia relevante dentro de la docencia.

La herramienta que se utilizó fue lluvia de ideas, por ser una práctica que permite conseguir información pertinente y variada de forma ágil, permite autonomía y libertad

(Candelo, et.al. 2003). En este caso la propuesta estuvo acotada bajo ciertos lineamientos, se les dieron tarjetas a los asistentes donde escribieron las respuestas a las preguntas, se sugirió respuestas precisas y concretas, con letra clara y grande para que se pueda observar adecuadamente; no se permitirá exposición oral, solo leer lo escrito, con la finalidad de acortar tiempos y evitar intervenciones muy largas. Una vez que respondieran las preguntas, las respuestas se clasificaron y se agruparon de acuerdo a resultados que expresaron ideas similares en un rotafolio.

Como cierre quedaron establecidas diferencias y similitudes en los ámbitos diagnosticados, poniendo en evidencia, la gran diversidad que existe en el colectivo, remarcando la riqueza que proporciona para trabajar de manera colaborativa. Con esta información se determinó el perfil profesional del grupo de los profesores del turno matutino de la Escuela Secundaria Técnica no. 29 “Xiuhtecuhtli”.

La segunda fase de sensibilización comprendió la revisión más puntual de las experiencias docentes. Se migro hacia la metodología de historia de vida, pertinente para conocer situaciones anteriores, experiencias y relatos con visiones particulares de los maestros que les generaron éxitos o fracasos en la práctica. Lo más trascendente que se observó durante la dinámica fue como abordaban y como reaccionaban ante las situaciones problemáticas, así como las enseñanzas que les dejó para continuar avanzando en su quehacer cotidiano.

#### DETECCIÓN DE PROBLEMAS PEDAGÓGICOS QUE REQUIEREN CAPACITACIÓN

Un tercer momento que casi se desprendió de la segunda fase fue conocer la problemática, así como las necesidades que se tienen para implementar el plan de estudios de educación secundaria, examinar, si la formación o actualización podría ser un factor relevante para enfrentar los desafíos de las nuevas reformas.

Para indagar sobre este tópico se utilizó la lluvia de ideas, mediante uso de tarjetas y también la técnica del semáforo que consiste en colocar papeles con colores rojo, amarillo y verde, la respuesta se ubica de acuerdo con la necesidad más importante, en el color rojo se colocaron los problemas importantes de resolver, en el amarillo si es prioritario y verde si puede ser revisado después. Se obtuvieron muchos problemas pedagógicos, algunos de

ellos requieren de una capacitación para poderlos abordar y superar, otros son tan complejos que están fuera del control docente.

Se seleccionaron solo los problemas que por consenso del colectivo se consideraron relevantes para generar avances en la calidad del centro escolar. El cierre de la sesión fue jerarquizar como colectivo las necesidades de capacitación que el colectivo requiere.

La forma de relacionar la información que se recabo en la fase de sensibilización y visualizarla de forma gráfica será a través de un árbol de problemas que se propuso durante la sección ordinaria del CTE en el mes de octubre.

La fase de sensibilización finalizó en la fase intensiva del Consejo Técnico Escolar, específicamente en el mes de agosto de 2016, en la primera junta ordinaria de CTE en el mes de septiembre se determinó las necesidades de capacitación del colectivo docente.

#### RESOLUCIÓN DE PROBLEMAS DE CAPACITACIÓN POR MEDIO DE LA PARTICIPACIÓN DEL COLECTIVO.

Durante la primera junta ordinaria de consejo técnico se realizó la detección de problema más importante y relevante jerarquizándolo a partir de la técnica del semáforo.

Para poder verificar si el problema era central y no causa o efecto se utilizó la técnica de árbol de problemas.

Se presentó un árbol de problemas sugerido y en plenaria se determinó si el problema central era pertinente y sería factible resolver, analizando los efectos y las causas que inciden en el problema que se detectó como central, de manera gráfica se colocaron las causas como raíces del árbol, y en la parte de arriba como ramas las consecuencias o efectos del problema. Se consensó con el colectivo para generar cambios o ajustes si se consideraba necesario a la propuesta del árbol de problemas.

En la siguiente sesión del CTE, en el mes de octubre, se presentó un árbol de objetivos, que se generó simplemente al cambiar la visión negativa por una visión positiva de los problemas como lo refiere Ortegón, et.al. 2005. En esa misma sesión se presenta un árbol de estrategias, en plenaria se obtuvo la estrategia óptima, la más factible y operable para la

ejecución del proyecto de formación o trayecto formativo de los docentes de la escuela secundaria técnica no. 29.

## RESULTADOS

Los resultados que se obtuvieron de la fase de sensibilización fueron muy fructíferos, si bien el tiempo excedió en mucho lo que se había contemplado en la planeación para ese primer momento, se logró el objetivo principal que era el de sensibilizar a los maestros sobre la necesidad de conocernos más allá del ámbito meramente profesional para poder trabajar de manera colaborativa y poder consolidar verdaderos equipos de trabajo. Esta actividad evidencio a maestros que son pilares dentro de la escuela por tener muchos años de servicio en el mismo plantel, por otro lado los profesores mostraron su parte humana comentando sus experiencias laborales, algunas agradables otras desagradables, pero todas ellas enriquecedoras, logrando despertar sentimientos de reflexión en el colectivo.

Producto importante de esta fase fue obtener el perfil profesional de los profesores del turno matutino de la Escuela Secundaria Técnica no. 29, cuya finalidad era hacer evidente la heterogeneidad de perfiles e instituciones formadoras.

Los resultados del perfil profesional de 35 docentes que participaron, mostro a instituciones formadoras de Educación Superior como:

Universidad Nacional Autónoma de México con 9 egresados, 1 de la Universidad Iberoamericana, 2 de la Universidad Autónoma Metropolitana, 1 de la Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo, 1 de la Universidad ITACA, 1 del Centro Universitario Francés Hidalgo, 6 del Instituto Politécnico Nacional, 1 del Instituto Tecnológico de Celaya, 2 de la Escuela Superior de Educación Física, y 7 de la Escuela Normal Superior de México.

También se registraron instituciones a nivel técnico de la Secretaría de Educación Pública como:

CETMA (Centro de Estudios Tecnológicos Mexicano Alemán) con 1 egresado, 2 de CETIS (Centro de Estudios Tecnológicos, industrial y de servicio) y 1 del CONALEP (Colegio Nacional de Educación Profesional Técnica).

Los perfiles que se determinaron fueron: 14 con Licenciaturas diversas como: 2 Psicólogos, 1 Bióloga 1 Químico 1 Estudios latinoamericanos, 2 Cirujanos Dentistas, 3 Lic. En Informática, 1 Lic. En Turismo, 1 Lic. En Ciencias de la Educación, 2 Lic. En Educación Física.

Ingenierías diversas 8: 1 Ingeniero Mecánico, 1 Ingeniero Arquitecto, 3 Ingenieros Industriales, 3 Ingenieros en Comunicaciones.

Normalistas con diferentes especialidades 9: 3 de español, inglés 1, geografía 2, física 2 y matemáticas 1.

Nivel técnico 4: 1 técnico en ingeniería, 2 técnicos en diseño de modas y confección y 1 secretaria bilingüe y administración.

Los resultados muestran que el 74.2% de los docentes tienen una formación diferente a la del magisterio, y el 25.7% restante tiene estudios en la normal superior de México. La pregunta obligada que surgió al observar esta heterogeneidad de perfiles fue como se superaron las carencias que presentaban por provenir de formaciones ajenas a la docencia.

Algunos de ellos refirieron que fueron implementando técnicas y apropiándose de ellas a través de los años de experiencia o la prueba de ensayo y error como lo sugirió un profesora de inglés, otros más improvisaban o copiaban patrones que les habían funcionado cuando eran estudiantes, como lo sugirió una profesora de biología, otros más seguían sugerencias de compañeros docentes con más experiencia, algunos otros tomaron diplomados incluso maestrías en educación para estar a la vanguardia en el proceso de enseñanza.

Se podría inferir que los egresados de la normal no tendrían ninguna de las problemáticas anteriormente citadas, sin embargo, refieren diferencias abismales de la práctica que ejercían en ambientes ideales con pocos alumnos y tiempos determinados, a enfrentarse a la realidad que supera ese “cuento de hadas” como lo sugirió una profesora de español, haciendo alusión a situaciones fuera de la “realidad”. Otros más mencionan la incapacidad

de poder trabajar ante alumnos con discapacidades severas para lo cual no los preparan, otros más refieren que salen muy “verdes” expresión que uso un profesor de matemáticas de la Normal, refiriéndose a que la verdadera formación la adquirió con la experiencia, otra maestra de Física expresó su desilusión ante la falta de acompañamiento al presentarse por primera vez ante un “jefe de enseñanza” que más que apoyarla sanciono su trabajo y tuvo que trabajar por cuenta propia para llegar a alcanzar logros.

Otro aporte importante de esta fase fue la de determinar la experiencia que se ha generado a través de los años de servicio de los profesores, la gran mayoría, específicamente 26 cuentan con veinte años o más de experiencia.

La reflexión del colectivo se encamino hacía varias líneas, algunas de ellas como reclamo, frustración, angustia y necesidad. El reclamo se hizo patente cuando la mayoría de los profesores que han estado por mucho tiempo en la Técnica 29, referían el cambio que se ha dado en el comportamiento de los alumnos, padres de familia y autoridades, muchos de ellos mencionan ahora “no se les puede reprender a los alumnos”, por el contrario se tiene miedo de ser demandado por cuestiones fuera del ámbito del aprendizaje.

Otro punto a discutir fue la apertura que se les ha dado a los padres de familia, la que se ha centrado hacia la fiscalización, no importando el sentido pedagógico de las prácticas docentes encaminadas al aprendizaje sino hacia problemáticas psicosociales que los padres sienten que el profesor trastoca al llamar la atención al alumno.

También comentan que se sienten desprotegidos por la falta de apoyo de las autoridades para defender el trabajo del docente, dándoles toda la razón al alumno y padres aunque no lo tengan, con tal de no tener problemas con autoridades superiores.

La mayoría refirió angustia por que la estabilidad laboral pelagra, por todos los movimientos de evaluación sancionadora que sienten, algunos de ellos solo esperan que llegue la tan ansiada jubilación, “esto, ya no es negocio” expreso una profesora de taller, ya no vienes a trabajar con aquellas ganas y voluntad que te daba ser la autoridad del aula, ahora ya te encomiendas a “Dios” para que algún alumno no haga alguna tontería y te puedan cesar porque te consideren culpable.

La frustración se infiere en el colectivo cuando se manifestó todas las exigencias que el sistema demanda y la sociedad apoya creyendo que los profesores podrán dar solución a problemas donde no tienen competencia, generar enseñanzas estandarizadas en alumnos con barreras de aprendizaje, modificar comportamientos agresivos generado por problemáticas familiares que las modelan y en las que no se puede intervenir, evaluar procesos de manera personalizada, generar productos y planeaciones diferenciadas, donde los tiempos y limitaciones no lo permiten, con poblaciones que rebasan 54 alumnos por grupo y la falta de principios y valores en muchos de ellos es una constante.

El desánimo estuvo presente también en los comentarios de algunos profesores, al enfrentarse a cambios drásticos en la forma de enseñar, que la reforma dicta, donde la capacitación y el acompañamiento de los tutores o asesores para subsanar áreas de oportunidad es la clave del éxito, acción que no se ha presentado más que en los discursos políticos.

Menciona un maestro de matemáticas “¿será que con la capacitación podríamos mejorar toda la problemática educativa?”, ¡“yo lo dudo” !, acto seguido se escuchó el murmullo de todo el colectivo para apoyar al docente. Sin embargo la reflexión colectiva considero el camino hacia la capacitación como medio de “subsistir” ante los embates sociales, se contempla como una urgencia y necesidad, pero bajo esquemas diferentes, con técnicas innovadoras y acorde a sus necesidades.

La presencia del supervisor que asistió al final de la fase intensiva genero un compromiso hacia la actualización o capacitación. Se comprometió a gestionar el recurso humano (capacitadores), para apoyar la actualización de docentes, que en este curso escolar forma parte de los objetivos de la Ruta de Mejora de los Consejos Técnicos Escolares.

Los resultados de las necesidades de capacitación que fueron detectados en la etapa de diagnóstico quedaron circunscritos dentro de las siguientes problemáticas:

- a) Estrategias para atender a niños que enfrentan barreras de aprendizaje (BAP) o que tienen capacidades diferentes y déficit de atención.
- b) Capacitación en el uso de Tecnologías de Información y comunicación.
- c) Manejo de portafolio de evidencias.



- d) Planificación argumentada.
- e) Problemas de atención y concentración.
- f) Proceso de evaluación para grupos numerosos dentro de los que se tienen además alumnos con BAP.
- g) Como elaborar y aplicar una planificación diferenciada.
- h) Manejo y diseño de instrumentos de evaluación que arrojen datos más certeros.
- i) Manejo de alumnos con conductas disruptivas.
- j) Enseñar a comprender.

Se efectuó el análisis de los problemas que presento el colectivo. De esta revisión se detectaron dos problemas centrales, que se circunscriben en dos diferentes niveles de gestión. El primero es el pedagógico que demanda al docente competencias para realizar su labor cotidiana dentro de parámetros de equidad e inclusión. El segundo es de gestión escolar, donde se advierten áreas de oportunidad relevantes para que los profesores, de manera corresponsable, puedan abordar y compartir procesos que redunden en mejoras sustantivas en los resultados del logro educativo de la escuela. Por esta razón se presentaron dos árboles de problemas, uno del nivel pedagógico, y otro a nivel del centro escolar.

El problema central a nivel pedagógico se muestra al centro del diagrama de la Figura 1. Se consideró que muchas de las problemáticas están circunscritas en el bajo nivel de logro educativo de los adolescentes de las escuelas secundarias, manifiesto patente en las demandas sociales e institucionales. El uso de la metodología de marco lógico, específicamente el árbol de problemas, evidencia de manera clara, las causas que propician el problema central, mismo que se muestra en la parte de abajo del diagrama. Aunque existen más factores que inciden, se establecieron como prioritarias las que a continuación se enlistan:

Se considera que las prácticas docentes son inadecuadas, en el sentido que no responden a las necesidades de los alumnos. No generan aprendizajes significativos que puedan aplicar en su cotidianidad y por tanto no muestran interés ante ellos porque no las consideran de utilidad. Los aprendizajes esperados no se alcanzan por lo que no se generan competencias que les permita tomar decisiones asertivas y darle solución a los problema de su día a día.

Las herramientas que ayudarían a los docentes a establecer nuevas y atractivas formas de trabajo para los adolescentes nativos digitales, es el uso de las TIC. Estas se deben utilizar, como elemento mediador del docente, en el proceso de aprendizaje, para que los aproxime al panorama donde los adolescentes se desarrollan, Sin duda se trabajarían dos aspectos importantes: el aprendizaje significativo al abordar situaciones que les resulten familiares, conocidas y atractivas a los estudiantes. Por otro lado, se vencerían las inercias del trabajo docente tradicional. Crear, despertar la imaginación de los adolescentes, abriéndoles un abanico de posibilidades que atrape su atención y los encamine hacia un aprendizaje situado, sería el escenario deseable a través del uso de TIC.

Desde que se estableció a la equidad e inclusión como principios de la calidad educativa, dentro de la Reforma 2011, se tuvo que haber dimensionado la problemática que esto genera. Se debió valorar si el colectivo docente está capacitado para trabajar con alumnos de diferentes estilos de aprendizaje y además con necesidades especiales, que van desde limitaciones físicas hasta otras de índole psicológica y neurológica. Grupos numerosos, donde se incluyen de tres a cinco alumnos con estas características, hacen la labor del profesor difícil y estresante, ya que la institución y la sociedad demanda resultados, y es ahí donde el docente se convierte en una barrera más, para alcanzar los aprendizajes esperados.

La capacitación en estos aspectos es urgente y necesaria. Se deben forjar competencias en los profesores que les permita atender la diversidad mediante inclusión y equidad. Para ello se propone diseñar estrategias dentro de talleres participativos impartidos por especialistas.

Los problemas sociales impactan a los centros escolares, que se ven rebasados por la presencia de alumnos con conductas disruptivas derivadas de entornos familiares disfuncionales. La escuela, más que nunca, debe establecer formas para atender a esos alumnos que generan desatención, no solo de manera personal, sino al colectivo. Además, propician hábitos negativos que permean a sus compañeros de trabajo. El marco de convivencia institucional no funciona adecuadamente, el hablar o dialogar sin una capacitación asertiva por parte del docente, en muchos sentidos se convierte en un juego o en burla tanto para el estudiante como para el padre de familia. Se genera frustración y desánimo en la labor docente, además de que no se contribuye a la solución de la problemática.

De no abatir todas estas causas de manera efectiva y eficiente, las consecuencias que se seguirán observando, descritas en la parte superior del diagrama (Fig. 1), serán alumnos que no logren alcanzar un buen logro educativo, como lo han señalado muchas de las evaluaciones nacionales e internacionales. Estudiantes que no son capaces de comunicarse de manera oral y escrita de forma eficiente, que no poseen habilidades matemáticas, y tienen deficiencias para desarrollar actitudes científicas. Por ello no son capaces de argumentar, analizar y buscar en diferentes fuentes de información, lo que conlleva a no poder tomar decisiones asertivas para solucionar problemas.

Todas estas competencias forman parte del perfil de egreso deseable de educación secundaria. Si este no se logra, se impedirá un desarrollo óptimo en el nivel medio superior y aumentaran las estadísticas de deserción escolar en éste nivel. De allí la urgencia de abatir o mitigar en lo posible las causas que propician esta problemática pedagógica.

El árbol de objetivos (Fig. 2) muestra de manera positiva la problemática. Vislumbrar desde esta óptica, permite establecer acciones dirigidas para lograr propósitos específicos, en un proceso con estrategias diferenciadas de acuerdo al causal que se pretende abatir. Este proceso es el trayecto formativo que se llevará a cabo en el centro escolar.

El segundo nivel de la problemática, son las prácticas de gestión inadecuadas que se llevan a cabo en el centro escolar (Fig. 3). Se sigue trabajando con instrumentos fuera de contexto, en el caso que los haya, sin informar o tomar en cuenta al colectivo escolar, y sin que se elaboren a partir del consenso docente. Varias causas inciden en el desarrollo óptimo de aprendizajes en la escuela. El contexto escolar muestra como resultado de procesos de inclusión una mayor cantidad de alumnos con alguna necesidad especial evidente diagnosticada por especialistas, y otros más, que no tienen diagnósticos y se suman a la problemática ya existente para alcanzar y desarrollar aprendizajes.

Las secundarias técnicas no cuentan con personal de UDEII (Unidad de Educación Especial y Educación Inclusiva) que realice el diagnóstico del estado de los alumnos y que, en su caso les brinde la atención especializada. Con un diagnóstico bien determinado, como parte fundamental del proceso de inclusión educativa, se podría conjuntar el colectivo para elaborar y compartir planeaciones diferenciadas que atiendan las necesidades especiales,

Generar evaluaciones especiales para estos alumnos redundara en la valoración adecuada de sus avances, y así realizar los cambios que permitan abordar de forma precisa sus necesidades.

El docente enfrenta exigencias al docente para dar un manejo didáctico diferenciado y argumentado, que requiere un conocimiento más profundo que solo lo puede brindar la capacitación. El profesor no tiene el perfil de psicólogo o terapeuta, pero puede contribuir a la detección y atención de los estudiantes, si cuenta con herramientas que solo pueden brindar los especialistas.

Un factor relevante dentro de la secundaria técnica 29 es la población numerosa que existe, que exige al docente una mayor demanda de tiempo y atención, aunado a la población con necesidades especiales que crece cada ciclo escolar. Grupos con más de cincuenta alumnos, en los que se presentan de 2 a más alumnos con necesidades especiales de aprendizaje, dificulta el desarrollo de las competencias y los rasgos de perfil de egreso.

La infraestructura es inadecuada, ya que la construcción tiene más de cincuenta años. Los espacios son propios para poblaciones mucho menores que las que hoy se encuentran, además diseñados para enseñanzas tradicionales que no requería de movilización del alumnado. En esos momentos no se vislumbraban escenarios como los actuales, por lo que los espacios están limitados para generar otras formas de trabajo fuera del aula. Aún dentro del mismo salón es complicado establecer equipos de trabajo. Sin embargo todas las causales descritas podrían ser superadas en alguna medida con el uso de talleres participativos que involucren al colectivo en la toma de decisiones y los haga corresponsables de ellas.

Como lo muestra el diagrama de la Fig. 4, las estrategias deben encaminarse hacia lo que el Modelo de Gestión Estratégica Escolar define como principios, la autonomía deberá encaminarse a generar trabajo colaborativo, donde todos participen y se involucren en aras de la mejora. Transitar de esquemas tradicionales que no evidencian las fallas de los procesos por aquellos que con base en las insuficiencias, replanteen estrategias para lograr avances.

Flexibilizar las prácticas docentes, para que tengan cabida modificaciones sustantivas que permitan lograr aprendizajes significativos dentro de la equidad e inclusión que exige la institución y que debe ser una prioridad como principio fundamental humano. Encaminar el trabajo docente al uso de estrategias y técnicas innovadoras que compitan con las que los adolescentes utilizan y los motive e interese, para que las consideren relevantes en su vida cotidiana.

A partir del análisis que el colectivo docente hizo de los árboles de problemas y objetivos descritos anteriormente, se generó el trayecto formativo (Fig. 5). Se considera que si se atiende la capacitación en el uso de las tecnologías de información y comunicación y en la elaboración de diagnósticos, planeaciones y evaluaciones diferenciadas, se abatirá, en gran medida, la problemática que presenta el centro escolar. Sin duda muchos más factores hay que abordar, sin embargo, el manejo de estas causales redundará en derribar muchas de las consecuencias que se observan como carencias en el centro de trabajo. El diagrama del trayecto formativo muestra, en su base, las tareas que habrá que realizar mediante capacitaciones y en la parte superior las acciones que habrá que implementar para mejorar la gestión tanto del centro escolar, como en el aula.

Es importante mencionar que otras causas no se pueden modificar por no tener injerencia directa sobre ellas. Este es el caso de la población numerosa y la infraestructura inadecuada. Sin embargo hay que hacer la señalización pertinente, como asunto pendiente que incide de manera importante en la situación de la escuela y en la cual, las autoridades y la institución rectora (SEP), deben considerar si se quiere caminar hacia los escenarios de calidad y no de cobertura solamente.

Las TIC, como elemento de mediación para generar ambientes de aprendizaje, mediante el auxilio de software educativo, es un motor de motivación para que los estudiantes participen de forma más activa al sentirse en su quehacer diario y natural.

Por otro lado es importante elaborar los instrumentos de diagnóstico que permitan establecer panoramas reales de alumnos con necesidades especiales y que sirvan de base para construir planeaciones diferenciadas y programas de acción con metodologías que no

generen barreras de aprendizaje, y que permitan atender a alumnos que presenten columnas disruptivas.

Los talleres participativos, no solo abonarán a capacitar docentes en temas que surgen de necesidades presentes en su comunidad escolar. También ayudaran a cambiar metodologías o técnicas para recibirla. Ya no más discursos descontextualizados, sino avances significativos a problemas reales que aquejan a los docentes y al centro escolar donde laboran.

Ciertamente la metodología de taller participativo que se plantea muestra muchas bondades en cuanto a resultados, sin embargo también requiere de cambios en estructuras de gestión dentro de las escuelas, ruptura de paradigmas, tanto de autoridades como de docentes, que generen aperturas a los cambios. Además, se necesitan nuevas formas de trabajo, donde la colaboración y la cooperación son la fuente principal del éxito, estableciendo compromisos que se formularon a través del consenso y no de la imposición. La normatividad así lo exige y lo sugiere. No obstante, hay que enfrentar con patrones establecidos que han convertido al sistema educativo en un aparato que genera productos en los cuales no se han evaluado los procesos. Esto explica el fracaso de algunas o muchas de las alternativas de cambio.

## TRAYECTO FORMATIVO

En el cuadro 1A y 1B se muestran los dos módulos que formaran parte del Trayecto Formativo producto de esta propuesta de intervención. Se presenta una guía que detalla contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales que deben favorecerse, recursos, estrategias de enseñanza y actividades de aprendizaje necesarios para generar productos sustantivos para el avance del aprendizaje en el centro escolar mediante el taller participativo. El objetivo del taller de aprender haciendo, debe ir de la mano con las actividades que propone el especialista y los productos que genere el colectivo.

El primer y segundo módulo tienen como propósito fundamental desarrollar en los docentes competencias, para elaborar planeaciones diferenciadas que les permitan dar atención pertinente y relevante a la diversidad de estilos de aprendizaje y necesidades especiales, así como desarrollar en los docentes competencias para el manejo de TIC, como elemento innovador de mediación en el proceso de aprendizaje. Los objetivos se lograran al

favorecer prácticas docentes adecuadas, acordes con las necesidades de los adolescentes, para dar atención a la diversidad de estilos y necesidades de aprendizaje, propiciando procesos educativos pertinentes que no generen barreras para el aprendizaje y la participación.

Este trayecto formativo a través de sus módulos contribuirá a fortalecer competencias sustantivas necesarias en su trabajo diario como: la detección de necesidades de aprendizaje en los alumnos, esto es fundamental para organizar y diseñar secuencias didácticas del contenido de la enseñanza de una manera lógica y secuencial. La planeación de este proceso diferenciado exige de la aplicación de diversas estrategias de aprendizaje afines a los estilos de aprendizaje de los alumnos y de una evaluación que retroalimente al proceso y al estudiante desde un enfoque formativo.

Partiendo de las causas que generan el problema principal, habrá que dar solución con diagnósticos, planeaciones y evaluaciones diferenciadas que permitan la atención a la diversidad de la población en general, favoreciendo la inclusión de niños con conductas disruptivas y necesidades especiales.

Los elementos de la competencia se han diferenciado entre elementos conceptuales, procedimentales, así como actitudes y valores. El eje vertebral de la capacitación mediante el taller participativo es el saber hacer, obtener productos tangibles y necesarios para abatir las consecuencias que se observan en el centro escolar y que no permiten atender la diversidad de una manera eficaz y eficiente.

La capacitación parte de la implementación de diagnósticos que permitan al docente la identificación y caracterización de alumnos con diferentes estilos de aprendizaje, necesidades especiales y conductas disruptivas. Para ello se plantea que el especialista exponga los principios y fundamentos de las diferentes teorías y estilos de aprendizaje, proponga diferentes instrumentos de diagnóstico y genere el análisis de ellos, mediante el debate, para que los profesores determinen cuál es el ideal en su contexto escolar.

Una vez que se sabe utilizar y se fundamenta la selección del diagnóstico, se parte a elaborar la planeación, que en este taller debe ser un instrumento operativo, colegiado y compartido entre pares en la escuela, más aún elaborado por el colectivo. La secrecía de

este instrumento debe romperse habrá que compartir las estrategias que han probado avances, esta herramienta debe ser operativa y no simplemente administrativa como hasta ahora se ha manejado.

La población en general debe ser incluida con los alumnos de conductas disruptivas y necesidades especiales, para favorecer la integración; y no la exclusión de la población en general para “favorecer a los alumnos con necesidades especiales”, como se ha entendido por muchos docentes.

La ruptura de estos paradigmas exige conocimientos sobre planeación diferenciada y educación inclusiva, así como de adecuaciones y flexibilidad curricular, como se observa en el área de elementos conceptuales del cuadro 1 A, si bien el taller tiene como propósito fundamental obtener documentos operativos, es importante entender las bases conceptuales para elaborar propuestas fundamentadas.

En cuanto al trayecto formativo que se sugiere en el cuadro 1B, se observa la necesidad de incluir dentro de las planeaciones, estrategias que propicien las competencias digitales a través de obtener, procesar y comunicar información.

No se debe soslayar que las redes de información digital pueden ser elementos de mediación innovador para generar aprendizaje en los alumnos de secundaria, pero para ello se debe de fortalecer o tal vez desarrollar esas competencias con las que muchos de los docentes no poseen.

Más allá de presentar diapositivas o videos, se debe conocer software educativo que permita establecer ambientes de aprendizaje actuales a las necesidades de los alumnos. El colectivo debe conocer su manejo y aplicación, hacer un reservorio de ellos, para poder tener acceso y consultarlos mediante una base de datos, que se pueda utilizar, aún cuando la infraestructura, refiriéndose específicamente a la falta de un internet, no esté presente durante toda la jornada escolar.

Sin ser profesores de tecnologías, el poder reforzar en los alumnos búsquedas de información en sitios confiables, por conocerlos con antelación, favorecerá productos de mayor calidad en el centro escolar.



Las TIC como elementos de comunicación a través de redes sociales deben de fomentarse en la cultura escolar, como una forma de trascender de forma responsable y argumentada hacia la sociedad, que demanda de acciones fundamentadas y no comentarios irresponsables o intrascendentes.

Este módulo del trayecto formativo exige a los docentes, la humildad y honestidad de reconocerse como ajenos, en muchos de los casos al buen uso y manejo de las tecnologías como elementos de mediación pedagógica. En la medida que se logre apertura a la innovación, utilizando herramientas que interesen a los alumnos en el aprendizaje desde una óptica que ellos manejan, el avance será sustantivo en el nivel de logro escolar.

La creatividad del docente se auxilia de estas herramientas, facilitando en gran medida el proceso de aprendizaje y el proceso de elaboración de secuencias didácticas.

La metodología que se sugiere utilice el especialista en el taller, debe invitar al colectivo a elaborar documentos desde una visión analítica y contextualizada, si bien está basada en teorías generalizadas, exige de una diferenciación en cada necesidad de aprendizaje.

Nuevas formas de trabajo exigen cambios y apertura por parte del colectivo en actitudes. Convencer a los docentes que el trabajo que generen en el taller es primordial para mitigar los problemas pedagógicos que aquejan al centro escolar, debe ser el punto nodal que el especialista debe abordar.

La forma en que se organice el trabajo colaborativo durante el trayecto formativo será esencial para generar apertura, vinculación y corresponsabilidad en las medidas que tome el colectivo.

## EVALUACIÓN DE LA METODOLOGIA UTILIZADA EN EL TALLER PARTICIPATIVO

La eficiencia y eficacia de aplicar metodologías participativas se evaluará mediante la aplicación de un instrumento de medición. En toda investigación se debe aplicar un instrumento de recolección de datos que representen las variables, en el caso particular de este proyecto es difícil representar fielmente variables como la motivación, el liderazgo, la

actitud hacia diferentes formas de trabajo, sin embargo, es importante desarrollar representaciones que sean lo más fiel a las variables a observar.

Se pilotearon las preguntas, para saber si resultaban claras para los encuestados, de allí que se retiraron las que no eran claras, quedando diez ítems finales. Aunque los teóricos asumen que la confiabilidad aumenta de acuerdo al número de ítems, se consideró también importante no saturar de preguntas a los encuestados, ya que en el medio en el que se desarrollan los docentes, se ven atiborrados de instrumentos de evaluación que terminan por contestar sin reflexionar, ya que nunca se les retroalimenta en base a los resultados que recaban y en consecuencia se ha generado una resistencia hacia estos instrumentos.

En cuanto a la escala a utilizar, se eligió la tipo Cross modal, la cual está basada en una serie de preguntas que abordan la metodología que aplicó el taller, se elige este tipo de escala porque se consideró que genera más confianza en el colectivo al sentir cuestionamientos más personalizados sobre su visión de la aplicación del taller, debido al tipo de pregunta que formula la cual coloca al sujeto dentro de la problemática. El entrevistado responde a la pregunta desde su posición como parte del problema. (Cuadro 2).

Como primer acercamiento a retroalimentar nuevas formas de trabajo, como el taller participativo, el instrumento para valorarlas debe ser de fácil manejo, sin embargo debe reflejar los elementos que deben ser preponderantes en un taller, siempre privilegiando al trabajo colaborativo y las decisiones que dé el emanen, como propósito fundamental para obtener resultados óptimos.

Es importante destacar que la rúbrica de evaluación, permitirá retroalimentar áreas de oportunidad que se presenten, cabe mencionar que hay vicios que son difíciles de retirar, el especialista puede convertirse en un orador y no favorecer intercambio de opiniones o propiciar tanto intercambio de experiencias que no se den argumentos y fundamentos teóricos, habrá que ser cuidadosos y este documento permitirá corregirlos. El tomar en cuenta a los docentes en su conjunto y trabajar con y desde el colectivo es una forma de trabajo que debe instaurarse de forma permanente.

## CONSIDERACIONES FINALES

El impacto y vigencia de un proyecto educativo son elementos fundamentales a considerar cuando se empieza a prospectar un tema de investigación de esta índole. La relevancia y pertinencia son principios de calidad que no deben ser diluidos o anulados por tomar en cuenta la urgencia de subsanar problemas emergentes, que no son los puntos nodales a resolver.

Nuestro sistema educativo durante su desarrollo ha venido en muchas ocasiones presentando grandes proyectos con pobres resultados, entre autoridades y docentes se trata de resolver estas interrogantes, todas las respuestas apuntan a las fallas y carencias magisteriales.

Cuando se hace un análisis minucioso de la problemática que presenta el sistema educativo mexicano, se tiende a sesgar resultados hacia una de las figuras preponderantes que llevan a cabo los aprendizajes en los alumnos. Se observa que la insuficiencia de logros en la educación se debe a que los profesores no están capacitados para ejercer sus competencias en el aula y mucho menos desarrollarlas en los estudiantes.

En este sentido la autoridad educativa reclama un compromiso con el magisterio, ya que oferta de capacitación ha existido dentro de programas que aseguraban al maestro una mayor remuneración económica y una exigencia de actualización.

La observación de las carencias docentes se hizo más clara cuando se empieza a evaluar a alumnos con exámenes nacionales e internacionales y se determina que muy pocos alcanzan estándares altos de desempeño. Esta lectura puso de manifiesto varios factores, entre los más importantes se pueden citar: el que no todos los profesores estaban inscritos en programas de actualización continua, que los cursos que brindaba la institución no los consideraban pertinentes y que se había logrado un estatus de confort cobijado por la seguridad laboral del sistema.

La reforma educativa de educación secundaria que surge en 2006 y se articula con los demás niveles de Educación básica en 2011, propone no solo un cambio curricular en los planes y programas sino también en el enfoque que había que desarrollar al mediar

aprendizajes. Se tenía que desarrollar competencias en los egresados de secundaria, no más alumnos enciclopédicos, sino que tuvieran la capacidad de tomar decisiones asertivas y resolver problemas para poder avanzar a otro nivel educativo o lograr la certificación que los pudiera colocar en un ámbito laboral adecuado.

La reforma propone nuevas formas de trabajo, esto desestabiliza a los docentes ya que se desconoce cómo implementarlas, la capacitación es escasa y la metodología no adecuada para que los profesores integren en sus aulas las directrices que les dicta el nuevo plan de estudios.

Por otro lado se empieza a vislumbrar que dentro de la homogeneidad de los planes con los que trabajan, existen en cada centro escolar contextos diferentes, que generan necesidades particulares que en muchas ocasiones escapaban a las ofertas de capacitación que se tenían. Habría que tomar en cuenta las necesidades de los maestros, su contexto y favorecer trabajos colaborativos, que determinaran áreas de oportunidad en cada plantel.

Si capacitación existía y se tenían diagnósticos de porque no funcionaba, habría que cambiar algunos de los factores que impedían llevarla a cabo de forma eficiente, La forma de innovarla es lo que se propone con el trayecto formativo que se elaboró en este trabajo.

El cambio metodológico que toma en cuenta técnicas operativas y creativas como el taller participativo, es un gran avance. Aprender “haciendo” siempre es dinámico y enriquecedor, ya que adquiere el maestro un aprendizaje significativo que es útil en la labor cotidiana, además de involucrarlo en toma de decisiones. El taller participativo nace de necesidades del colectivo, por tanto ayudará a mejorar problemas que aquejan al centro escolar.

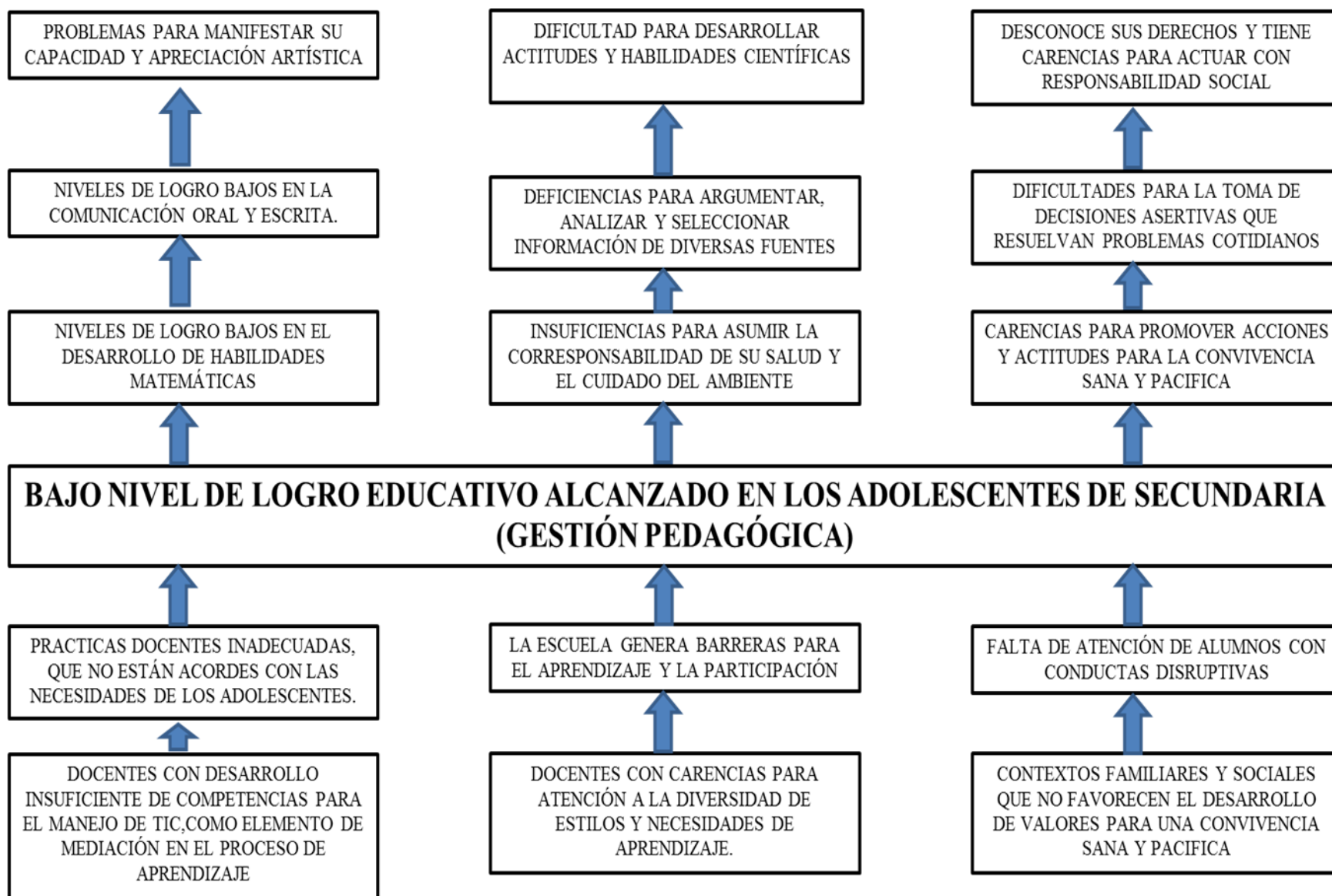
La relevancia de este trabajo se ve dimensionada con el nuevo modelo educativo que entrara en vigencia en el 2018, la formación docente está dentro de los cinco elementos que lo conforman. Los centros escolares dentro de la autonomía que se les confiere pueden trabajar de manera participativa y contextualizada para desarrollar en sus docentes las capacidades que les son necesarias para generar razonamientos y formas de pensamiento que les permitan resolver problemas presentes en su panorama cotidiano a los estudiantes. En este sentido, el uso de TIC como elemento de mediación que integra a los alumnos a otras formas de aprendizaje con las que ellos se sienten identificados, es un proceso que se

presenta en el segundo taller del trayecto formativo de este trabajo. Utilizar materiales atractivos que se pueden encontrar y generar con las TIC para generar aprendizajes debe ser una herramienta fundamental para la labor docente, por ello se plantea una capacitación para generar competencias digitales en los docentes.

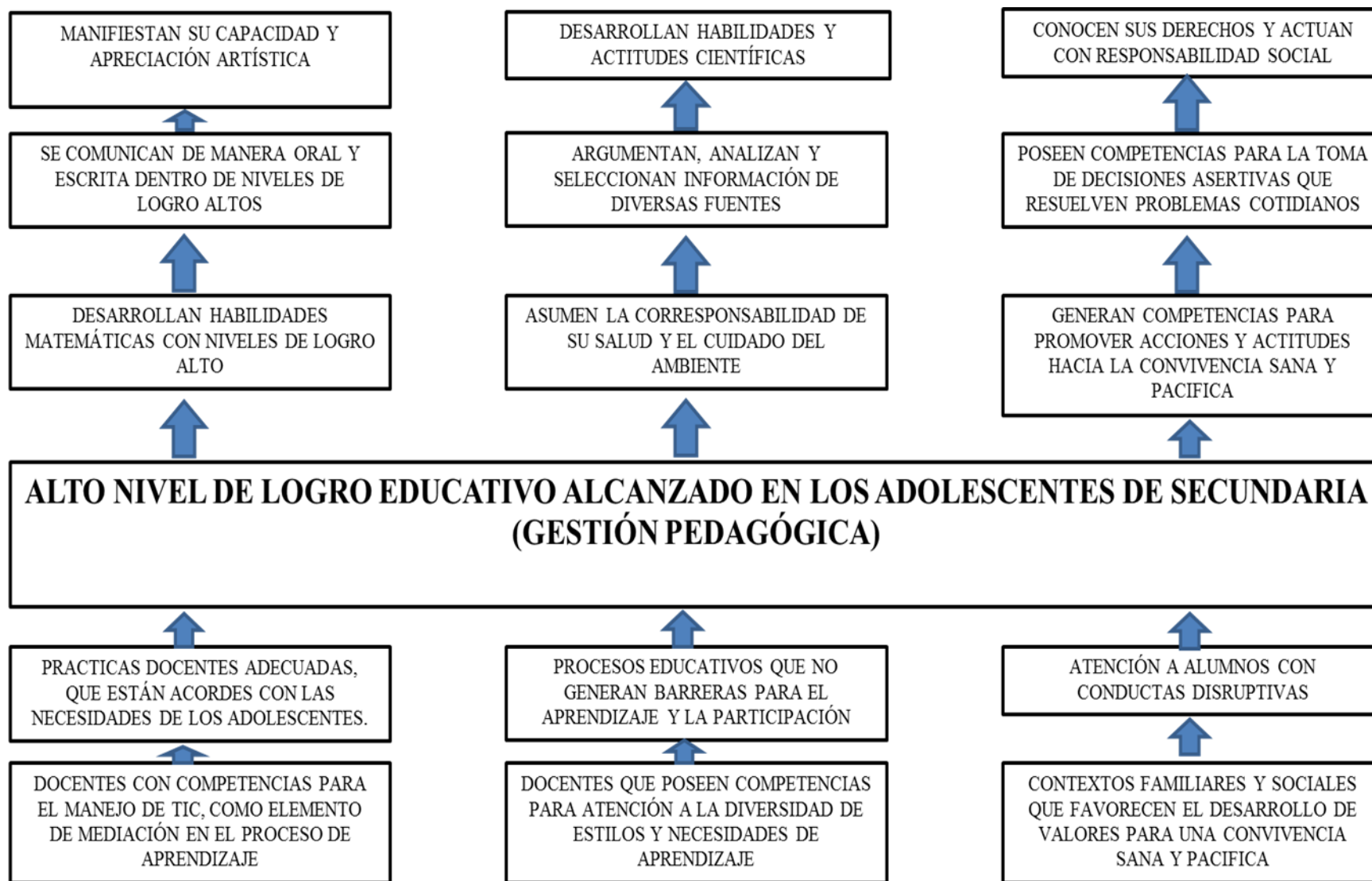
Otro elemento importante que genera pertinencia a esta propuesta, es la mención que hace el nuevo modelo educativo, sobre la importancia que debe tener la inclusión y equidad; de tal forma que los maneja como ejes transversales de la educación. El atender a estudiantes con necesidades especiales dentro de escuelas inclusivas es determinante para tratar de disminuir la desigualdad social. El trayecto formativo que este trabajo propone aborda la necesidad de capacitar a los docentes en la elaboración de diagnósticos, planeaciones y evaluaciones diferenciadas que favorezcan aprendizajes significativos no solo en alumnos que presenten alguna necesidad especial, sino también para aquellos que tengan diferentes estilos de aprendizaje.

El trayecto formativo fruto de este trabajo facilitara el trabajo docente para dar atención de calidad a la diversidad existente en los planteles, la elaboración de productos operativos que les sean útiles a los maestros, sin duda dará certidumbre a su trabajo, porque vinculará la experiencia con la teoría, lo que proporcionará argumentos sólidos para alcanzar avances y logros.

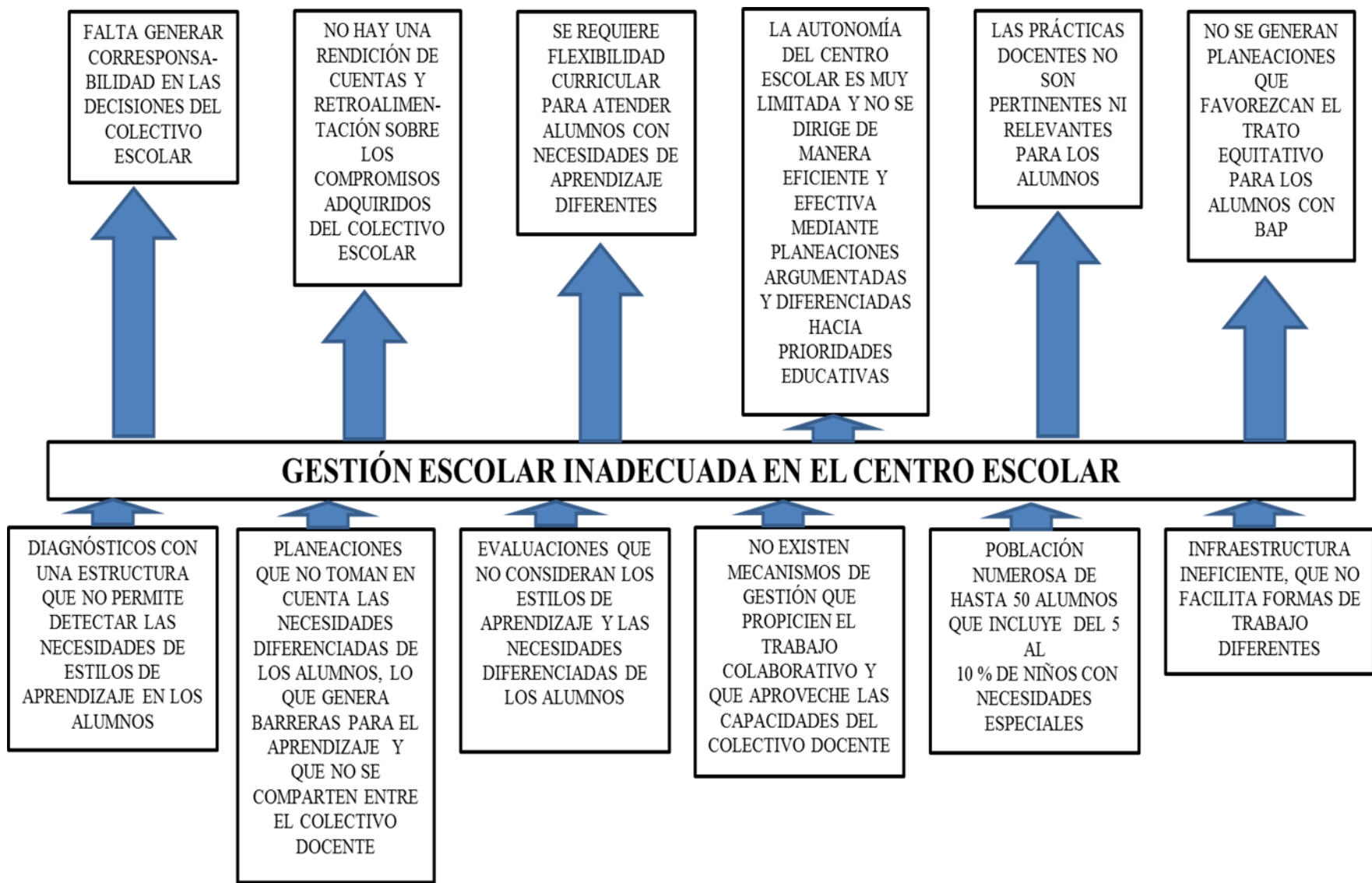
El logro de la calidad educativa es de naturaleza multifactorial, de manera que podrá obtenerse cuando se atiendan a todos los factores que en este proceso sistémico están fuera de cauce y desordenan el proceso, sin embargo se considera que este trabajo plantea nuevas formas de trabajo y considera a la escuela como el centro y solución de muchos problemas que la aquejan. Este proyecto abona y genera avances a uno de los grandes problemas educativos, la capacitación magisterial, con documentos guía que pueden dirigir y dar estabilidad a la labor del docente para poder afrontar muchas de las exigencias sociales.



**Fig. 1. Árbol de Problemas (Gestión Pedagógica)**

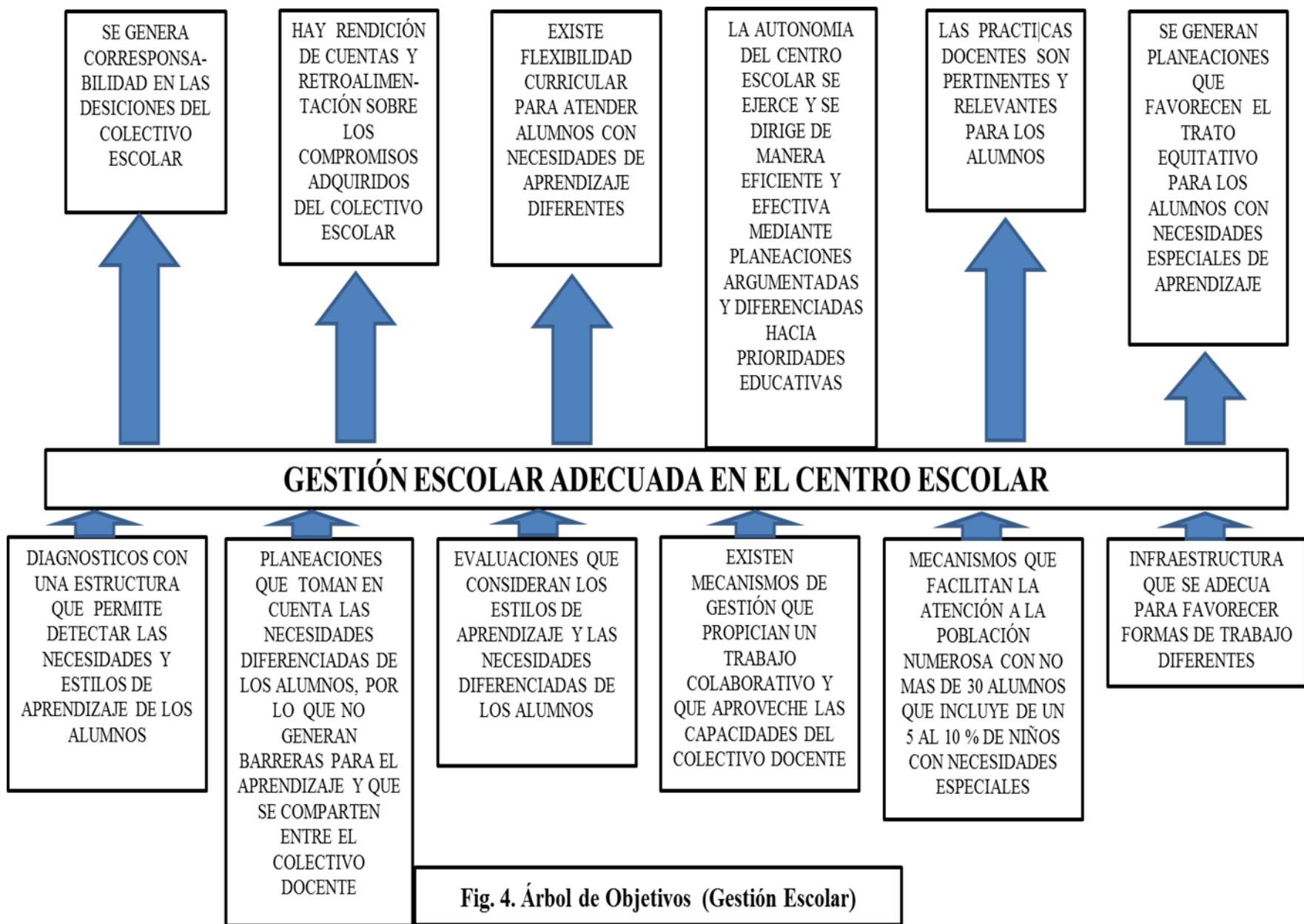


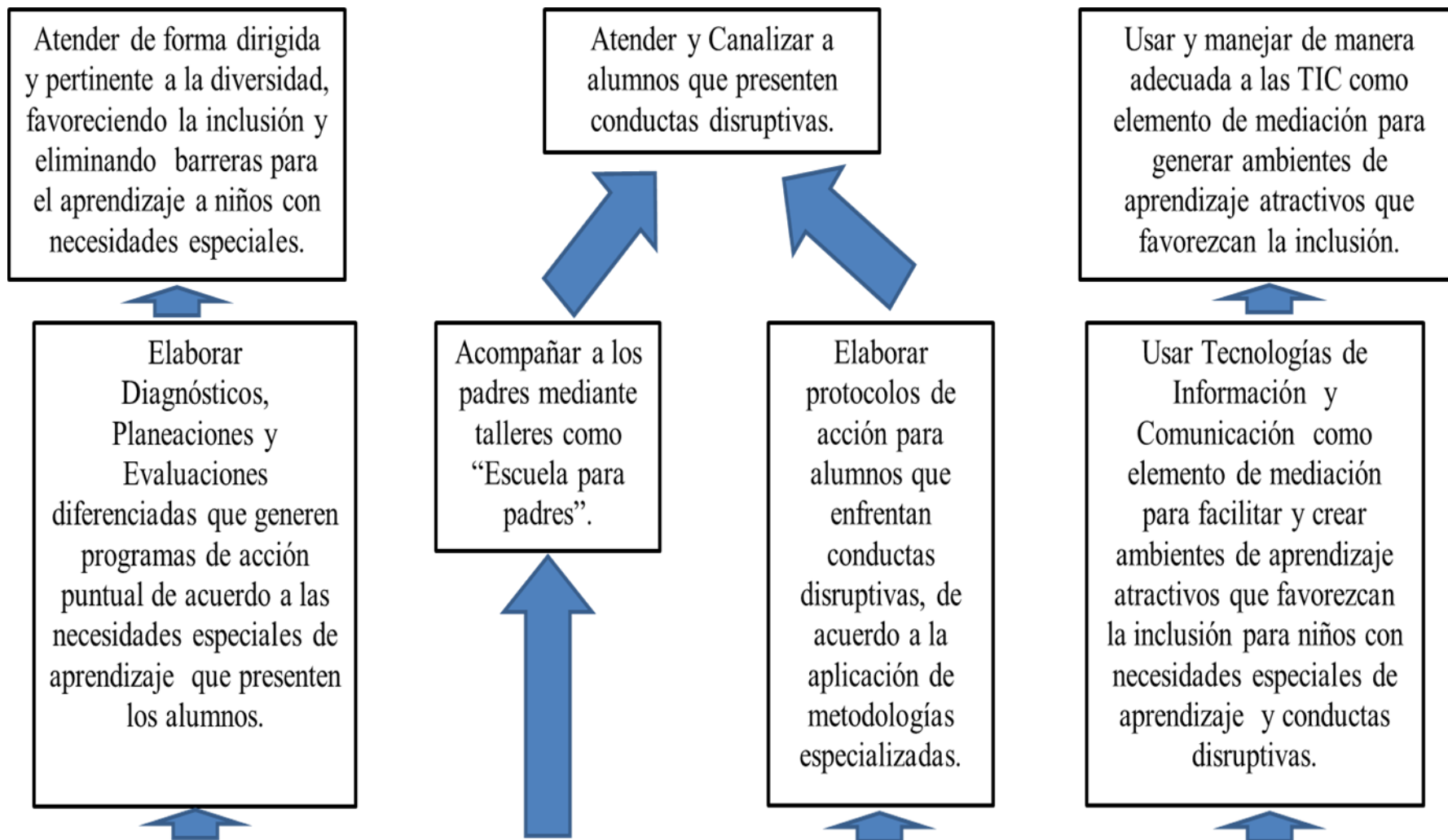
**Fig. 2. Árbol de Objetivos (Gestión Pedagógica)**



**Fig. 3. Árbol de Problemas (Gestión Escolar)**







**Fig. 5** **Árbol de acciones**  
**TRAYECTO FORMATIVO MEDIANTE TALLERES PARTICIPATIVOS**

**Cuadro no. 1. A. Estructura Básica del Trayecto Formativo de Capacitación mediante Talleres participativos**

<p><b>Propósito:</b> Desarrollar en los docentes competencias, para elaborar planeaciones diferenciadas que les permitan dar atención pertinente y relevante a la diversidad de estilos de aprendizaje y necesidades especiales.</p> <p><b>Objetivos:</b> Favorecer practicas docentes adecuadas, acordes con las necesidades de los adolescentes.</p> <p>Propiciar procesos educativos que no generen barreras para el aprendizaje y la participación.</p> <p>Desarrollar competencias en los docentes para atención a la diversidad de estilos y necesidades de aprendizaje.</p> <p><b>Competencias profesionales:</b></p> <p>Capacidad de detectar las necesidades de aprendizaje del alumno</p> <p>Capacidad para organizar el contenido de la enseñanza de una manera lógica y secuencial, conforme a lo detectado en el diagnóstico.</p> <p>Capacidad que permite diseñar y aplicar diversas estrategias de enseñanza aprendizaje, apropiadas a cada contenido temático y estilo de aprendizaje de los alumnos.</p> <p>Capacidad de evaluar el proceso de enseñanza-aprendizaje con un enfoque formativo</p> <p><b>Competencias genéricas:</b></p> <p>Capacidad de organizar y animar situaciones de aprendizaje.</p> <p>Capacidad de gestionar la progresión de los aprendizajes.</p> <p>Capacidad de elaborar y hacer evolucionar dispositivos de diferenciación.</p>		
<b>Contenidos del Módulo del Trayecto Formativo</b>		
<b>Elementos de la Competencia</b>		
<b>Conocimiento</b>	<b>Habilidades</b>	<b>Actitudes y Valores</b>
<p>- Principios y fundamentos pedagógicos de teorías y estilos de aprendizaje.</p> <p>-Principios y fundamentos de planeaciones</p>	<p>- Identificar mediante pruebas específicas los diferentes estilos de aprendizaje de la población.</p>	<p>- Asumir al trabajo colaborativo y la enseñanza situada como metodología para capacitarse de manera pertinente.</p>

<p>aplicables a alumnos con necesidades especiales y conductas disruptivas</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Conocer técnicas de ejecución y evaluación diferenciada para grupos numerosos donde se incluyen alumnos con necesidades especiales y conductas disruptivas.</li> <li>- Manejar estrategias diferenciadas que se utilizan para los diferentes estilos de aprendizaje, así como para niños con necesidades especiales de aprendizaje y conductas disruptivas.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Realizar diagnósticos que identifiquen a alumnos con necesidades especiales de aprendizaje, que no estén detectados mediante análisis especializados.</li> <li>- Realizar planeaciones diferenciadas para alumnos con necesidades especiales y conductas disruptivas</li> <li>- Aplicar planeaciones diferenciadas</li> <li>- Generar evaluaciones que muestren las áreas de oportunidad que emergen al aplicar las planeaciones argumentadas y diferenciadas y sirvan de manera efectiva para retroalimentar el proceso</li> <li>- Diseñar estrategias acordes a las problemáticas que enfrente en su centro escolar.</li> <li>-</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Ejercer corresponsabilidad en el proceso formativo de los alumnos con estilos de aprendizaje diferente, necesidades especiales y conductas disruptivas</li> <li>-Valorar a la capacitación como forma relevante de poder atender a la diversidad y favorecer la inclusión en los alumnos con necesidades especiales y conductas disruptivas</li> <li>-Apreciar el conocer nuevas formas para generar aprendizajes significativos en los alumnos de educación secundaria.</li> </ul>
--	---	---

**Materiales y Recursos a utilizar**

<b>Didácticos</b>	<b>Tecnológicos, Informáticos y de Comunicación</b>
Casos donde se observen características distintivas que sirvan	Cañón, computadora, conexión a internet y material audiovisual

<p>para identificar niños con necesidades especiales.</p> <p>Ejemplos de guías de observación.</p> <p>Ejemplos de casos documentados donde se adviertan planeaciones y evaluaciones diferenciadas.</p> <p>Plan y programa de estudios 2011.</p> <p>Material especializado sobre teorías de aprendizaje y estrategias diferenciadas para favorecer aprendizaje en los diferentes estilos que presenten los alumnos.</p>	<p>especializado.</p>
<p><b>Estrategias de enseñanza</b></p>	<p><b>Actividades de Aprendizaje</b></p>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Expone los principios técnicos y metodológicos del diagnóstico de estilos de aprendizaje y necesidades especiales.</li> <li>- Presenta casos para ser diagnosticados por los participantes del taller, mediante el uso de diferentes instrumentos.</li> <li>-Promueve discusiones para valorar la pertinencia de los instrumentos utilizados de acuerdo con el contexto escolar.</li> <li>-Organiza la presentación de los resultados y conclusiones del diagnóstico.</li> <li>-Explica los principios de la educación inclusiva y la planeación diferenciada.</li> <li>- Organiza el proceso de elaboración de planeación didáctica con los principios de la educación inclusiva.</li> <li>-Promueve un coloquio para la presentación y análisis de las</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Selecciona la guía de observación para diagnosticar estilos de aprendizaje y necesidades especiales que mejor se adecua a su contexto escolar.</li> <li>-Identifica las características de los alumnos con necesidades especiales y conductas disruptivas, mediante el uso de guías de observación.</li> <li>-Realiza planeaciones diferenciadas y argumentadas para alumnos con necesidades especiales y conductas disruptivas</li> <li>-Aplica planeaciones diferenciadas y argumentadas para atender el aprendizaje en la población estudiantil, favoreciendo los diferentes estilos de aprendizaje y a los alumnos con necesidades especiales y conductas disruptivas.</li> <li>-Evalúa avances y retroalimenta el proceso al usar protocolos</li> </ul>

planeaciones elaboradas. -Facilita el desarrollo de protocolos de evaluación y seguimiento de las planeaciones elaboradas.	establecidos para valorar el proceso de aprendizaje y dar atención a los alumnos con necesidades especiales y conductas disruptivas.
<b>Evidencias de desempeño</b>	
<b>Productos o evidencias</b>	<b>Criterios de desempeño</b>
Diagnósticos para identificar alumnos con diferentes estilos de aprendizaje, necesidades especiales y conductas disruptivas.	La rúbrica o lista de cotejo del diagnóstico debe contener los elementos suficientes para determinar de manera eficaz las características distintivas que ayuden a determinar niños con necesidades especiales de aprendizaje y conductas disruptivas.
Elaboración de planeación argumentada y diferenciada para alumnos con diferentes estilos de aprendizaje, necesidades especiales y conductas disruptivas.	Formato propuesto por el colegiado donde se observen los siguientes elementos: Objetivos, estrategias, propósitos, recursos, aprendizajes esperados, competencias a desarrollar, actividades diferenciadas, ajustes curriculares y evaluación.
Protocolo de evaluación y seguimiento que permita trabajar de manera colaborativa padres de familia, maestros y alumnos para lograr avances en el aprovechamiento de niños con necesidades especiales y conductas disruptivas.	Formato que indique claramente actividades que el docente tendrá que realizar de manera cotidiana, actividades que el padre tiene que hacer para reforzar o para que se le dé término a la tarea propuesta y que el alumno tiene que realizar para alcanzar el aprendizaje esperado.

### **Cuadro 1. B. Estructura Básica del Trayecto Formativo de Capacitación mediante Talleres participativos**

<p><b>Propósito:</b> Desarrollar en los docentes competencias para el manejo de TIC, como elemento innovador de mediación en el proceso de aprendizaje</p> <p><b>Objetivo:</b></p> <p>Elaborar planeaciones acordes con las necesidades de los adolescentes y que propicien competencias digitales.</p> <p>Fomentar la obtención, procesamiento y comunicación de información a través de medios digitales.</p> <p>Proponer estrategias que favorezcan un uso adecuado y responsable de las redes de información digital.</p> <p><b>Competencias profesionales:</b></p> <p>Habilidad para lograr la mediación entre el aprendizaje y la enseñanza, utilizando diferentes tipos de lenguaje que posibiliten al estudiante apropiarse del conocimiento y hacer su propia construcción significativa.</p> <p>Capacidad que permite diseñar y aplicar diversas estrategias de enseñanza aprendizaje, apropiadas a cada contenido temático y estilo de aprendizaje de los alumnos.</p> <p><b>Competencias genéricas:</b></p> <p>Utilizar las nuevas tecnologías.</p> <p>Organizar y animar situaciones de aprendizaje.</p> <p>Capacidad de elaborar y hacer evolucionar dispositivos de diferenciación.</p>		
<b>Contenidos del Módulo del Trayecto Formativo</b>		
<b>Elementos de la Competencia</b>		
<b>Conocimiento</b>	<b>Habilidades</b>	<b>Actitudes y Valores</b>
<p>-Software educativo y principios de operación.</p> <p>-Principios básicos o estrategias para la</p>	<p>-Identificar software educativo adecuado para el nivel secundaria.</p> <p>-Seleccionar y procesar información</p>	<p>- Asumir a las TIC como una herramienta necesaria para ejercer su labor docente de manera más eficiente y</p>

<p>búsqueda de información en sitios confiables.</p> <p>-Elementos básicos para el uso de redes de información con fines educativos.</p> <p>-Estrategias para la adopción, adaptación e innovación de propuestas de mediación pedagógica que utilizan las TIC.</p>	<p>obtenida a través de internet.</p> <p>-Diseñar planeaciones que consideren el uso de las TIC.</p> <p>-Implementar foros de discusión a través de plataformas digitales establecidas para tal fin.</p> <p>-Comunicar y retroalimentar avances de trabajos de investigación mediante el uso de redes sociales o blogs educativos.</p> <p>-Evaluar mediante instrumentos que se aplican a través de redes y hacen más fácil el proceso de medición de avances en grupos numerosos.</p>	<p>eficaz.</p> <p>-Valorar la importancia de crear formas de aprendizajes significativos de forma innovadora usando las TIC como herramienta de mediación pedagógica.</p> <p>-Romper paradigmas, para favorecer apertura y disposición hacia nuevas formas de trabajo que incluyan a la tecnología digital.</p>
<b>Materiales y Recursos a utilizar</b>		
<b>Didácticos</b>	<b>Tecnológicos, Informáticos y de Comunicación</b>	
<p>Repositorios o Sitios en internet con material especializado sobre temáticas de niños con necesidades especiales y conductas disruptivas.</p> <p>Ejemplos de secuencias didácticas mediadas por TIC.</p>	<p>Cañón, computadora, conexión a internet y material audiovisual especializado.</p>	
<b>Estrategias de enseñanza</b>	<b>Actividades de Aprendizaje</b>	
<p>- Organiza búsquedas en sitios de internet para encontrar páginas o repositorios con software educativos.</p>	<p>- Realiza búsquedas en páginas de internet para encontrar material especializado que favorezca aprendizajes</p>	



<p>-Expone los principios de software para elaborar bases de datos, así como del uso de redes sociales como medios de comunicación y retroalimentación de trabajos de investigación.</p> <p>-Selecciona secuencias didácticas donde se observen el uso de las TIC como herramienta para generar aprendizajes significativos.</p> <p>-Utiliza plataformas digitales para dar a conocer y explicar los fundamentos y manejo de los foros de discusión, para el análisis de aprendizajes situados.</p>	<p>significativos en la población y que ayude a niños con necesidades especiales y conductas disruptivas.</p> <p>-Elabora bases de datos para formar un repositorio de materiales que auxilien el proceso de aprendizaje.</p> <p>- Genera discusión y debate mediante el uso de plataformas digitales especializadas.</p> <p>-Elabora y aplica instrumentos de evaluación que revelen resultados de forma rápida y objetiva.</p> <p>- Evalúa y retroalimenta el proceso de aplicación de las TIC para generar avances en alumnos con necesidades especiales y conductas disruptivas.</p>
<b>Evidencias de desempeño</b>	
<b>Productos o evidencias</b>	<b>Criterios de desempeño</b>
<p>Situaciones didácticas generadas a partir de software especializado.</p>	<p>Formato propuesto por el colegiado donde se evalúen forma y fondo de la secuencia didáctica como: objetivos a desarrollar, recursos didácticos, aprendizajes esperados, competencias que se fomentan, actividades de inicio, desarrollo y cierre.</p>
<p>Blog de docentes donde se intercambien fuentes de información especializada para desarrollar situaciones didácticas adecuadas para niños con estilos de aprendizaje diferentes, necesidades especiales y conductas disruptivas.</p>	<p>Lista de cotejo donde se observen de manera organizada las necesidades de aprendizaje y se dirijan ligas que muestren herramientas que se pueden utilizar para la atención de calidad a los alumnos con conductas disruptivas y necesidades especiales.</p>

**Cuadro 2. ENCUESTA PARA EVALUAR TALLER PARTICIPATIVO**

**DATOS DEL ENTREVISTADO**

1. SEXO		2. EDAD				3. PERFIL PROFESIONAL		
Hombre	Mujer	21 años o menos	de 22 a 26 años	de 27 a 31 años	Más de 30 años	Normalista	Otros tipos de licenciaturas o ingenierías	Carreras Técnicas

**INDICADORES**

**1. ¿Considera que la forma de trabajo que utilizo el taller involucro a todos los docentes?**

Extremadamente de acuerdo	Muy de acuerdo	No me fijé	Poco de acuerdo	Nada de acuerdo
---------------------------	----------------	------------	-----------------	-----------------

**2. ¿Se tomo en cuenta el sentir y pensar de todos los docentes durante el taller?**

Extremadamente de acuerdo	Muy de acuerdo	No me fijé	Poco de acuerdo	Nada de acuerdo
---------------------------	----------------	------------	-----------------	-----------------

**3. ¿Considera que las experiencias de los docentes fueron importantes para contextualizar el contenido expuesto en el taller?**

Extremadamente de acuerdo	Muy de acuerdo	No lo sé	Poco de acuerdo	Nada de acuerdo
---------------------------	----------------	----------	-----------------	-----------------

**4. ¿La forma en que se trabajó durante el taller, le pareció dinámica y atractiva?**

Extremadamente de acuerdo	Muy de acuerdo	No lo sé	Poco de acuerdo	Nada de acuerdo
---------------------------	----------------	----------	-----------------	-----------------

**5. ¿Considera que la metodología de impartir las capacitaciones mediante talleres debiera ser implantada de manera permanente?**

Extremadamente de acuerdo	Muy de acuerdo	No lo sé	Poco de acuerdo	Nada de acuerdo
---------------------------	----------------	----------	-----------------	-----------------

**6. ¿Los conocimientos que obtuvo en el taller ayudaran a subsanar necesidades que tiene en su trabajo cotidiano?**

Extremadamente de acuerdo	Muy de acuerdo	No lo sé	Poco de acuerdo	Nada de acuerdo
---------------------------	----------------	----------	-----------------	-----------------

**7. ¿Los productos que obtuvo durante el taller pueden ser aplicados en su salón de clases?**

Extremadamente de acuerdo	Muy de acuerdo	No lo sé	Poco de acuerdo	Nada de acuerdo
---------------------------	----------------	----------	-----------------	-----------------

**8. ¿Considera que los acuerdos que se establecieron en el taller surgieron de los docentes?**

Extremadamente de acuerdo	Muy de acuerdo	No sé	Poco de acuerdo	Nada de acuerdo
---------------------------	----------------	-------	-----------------	-----------------

**9. ¿Considera que los acuerdos que se establecieron en el taller surgieron de las autoridades?**

Extremadamente de acuerdo	Muy de acuerdo	No sé	Poco de acuerdo	Nada de acuerdo
---------------------------	----------------	-------	-----------------	-----------------

**10. ¿Cree que se generarían avances en las problemáticas del centro escolar, si se sigue trabajando como lo propuso el taller?**

Extremadamente de acuerdo	Muy de acuerdo	No sé	Poco de acuerdo	Nada de acuerdo
---------------------------	----------------	-------	-----------------	-----------------

## LITERATURA CITADA

- Álvarez García, I y R. González. (s/f). Curso el Sistema Educativo en México. Revisado el 20 de junio, 2017.
- Candelo Reina, Carmen, G. Ortiz R. y B. Unger. (2003). HACER TALLERES Una guía práctica para capacitadores. WWF Colombia (Fondo Mundial para la Naturaleza). Grafiq Editores.
- Colín Castañeda, A. (2014). Reformas de la Educación Secundaria en México: Entre el deber ser y la práctica cotidiana. *Iberofórum. Revista de Ciencias Sociales de la Universidad Iberoamericana*, IX (17), 73-102.
- Cooperativas de las Américas. (2001) Principios y Valores cooperativos. Revisada el 20 de junio de 2017. Tomada de <http://www.aciamericas.coop/Principios-y-Valores-Cooperativos-4456>
- D' Angelo, M, E. y Medina, A. (1999). ¿Cómo organizar una institución centrada en la participación? En *Revista Novedades Educativas*. No 98. pp. 74-84.
- Delors, Jacques. (1996). La Educación encierra un Tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI.
- Díaz Barriga, Arceo, F (2002). Aportaciones de las perspectivas constructivista y reflexiva en la formación docente en el bachillerato. *Perfiles Educativos*, XXIV (98), 6-25.
- Díaz Barriga, Arceo, F (2005). Enseñanza situada: vínculo entre la escuela y la vida. México. McGraw Hill.
- DOF. (2014) Acuerdo 717 por el que se emiten los lineamientos para formular los Programas de Gestión escolar. Revisado el 20 de junio de 2017.
- Elliot, J. (2005). *La investigación-acción en educación*. Madrid. Morata
- Escobar, N. (2011, enero/diciembre) La Mediación del Aprendizaje en la Escuela. *Revista Acción pedagógica*, N ° 20 pp. 58 – 73.
- Ezpeleta, M, J. (abril-jun, 2004) Innovaciones Educativas: Reflexiones sobre los contextos y su implementación, *RIMIE*, Vol. 9 No. 21, 403-424.
- Fernández Núñez, L. (2007). ¿Cómo se elabora un cuestionario? *Butlletí La Recerca* Fichas para investigadores. Revisado el 20 de junio de 2017.
- Fierro, C., Fortoul, B. y Rosas L. (2008). Transformando la práctica docente. México: Paidós.

Geilfus, Frans. (2002). 80 herramientas para el trabajo participativo. IICA, San José de Costa Rica.

GOBIERNO DE LA REPUBLICA. (2013) Plan Nacional de Desarrollo 2013-2018.

Gutiérrez, Delia. (2009). El taller como estrategia didáctica. Razón y Palabra, vol. 14, núm. 66, enero-febrero, 2009 . Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey Estado de México, México. Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=199520908023>

INEE (2012). México en Pisa 2012. Resultados de Evaluaciones.

Ley General de Educación. (1993). Revisado el 20 de junio de 2017. Tomado de [https://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/558c2c24-0b12-4676-ad90-8ab78086b184/ley\\_general\\_educacion.pdf](https://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/558c2c24-0b12-4676-ad90-8ab78086b184/ley_general_educacion.pdf).

Ortegon, E, Juan F. Pacheco y Adriana Prieto. (2005). Metodología del marco lógico para la planificación, el seguimiento y la evaluación de proyectos y programas. CEPAL. Santiago de Chile.

OCDE (2009 A) Informe TALIS. La creación de entornos eficaces de enseñanza y aprendizaje – Síntesis de los primeros resultados. Revisado el 20 de junio de 2017. Tomado de <http://www.oecd.org/centrodemexico/medios/43058438.pdf>

OCDE (2009 B) Pascual-Pola, D. Análisis de las políticas de educación básica en México. Revisado el 20 de junio de 2017. Tomado de [www.oecd.org/mexico/44906091.pdf](http://www.oecd.org/mexico/44906091.pdf)

OCDE (2013) Informe TALIS. Estudio Internacional sobre la Enseñanza y el aprendizaje. Revisado el 20 de junio de 2017. Tomado de [http://www.dgep.sep.gob.mx/TALIS13/Folleto\\_TALIS2013.pdf](http://www.dgep.sep.gob.mx/TALIS13/Folleto_TALIS2013.pdf)

Perrenoud, Ph. (2004) Diez nuevas competencias para enseñar. México: Secretaría de Educación Pública.

Perrenoud, P. (2007) Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar. 3ª. Edición, Barcelona: Graó.

Rimari, A.W. (s/f) Guía de diseño de Proyectos de Innovación. Ministerio de Educación. Perú.

Rodríguez Cauqueva Javier. (Mayo 2007). Guía de elaboración de diagnósticos. Manuscrito.

Rojas Ginche, A. (2009). La investigación-acción en el aula. Reflexiones de Profesionales de la Educación. Conferencia Iberoamericana de Ministros de Educación. Perú.

SEP. (s/f). Política nacional para la formación y el desarrollo profesional de los maestros de educación básica. Documento Rector.

SEP. (s/f). Dirección general de Servicios operativos. Apoyo al fortalecimiento de la calidad educativa. [Presentación de power point]. Revisado el 20 de abril, 2016.

SEP. (2001). Modelo de Gestión Educativa Estratégica. Programa de Escuela de Calidad.

SEP. 2003. Hacia una política integral para la formación y el desarrollo profesional de los maestros de educación básica. Cuaderno de Discusión 1.

SEP. (2006). Plan de estudios 2006.

SEP. 2006. Reforma de Educación Secundaria. Revisado el 23 de octubre de 2015. Tomado de <http://basica.sep.gob.mx/reformaintegral/sitio/pdf/secundaria/normatividad/Acdo384.pdf>

SEP-SNTE. 2008. Alianza por la calidad de la educación Alianza por la calidad de la educación.

SEP. (2011). Plan de estudios 2011.

SEP (2013). Curso-taller: competencias pedagógicas del docente de educación básica en servicio. Dirección general de educación básica. Gobierno del Estado de México.

SEP. (2015). Concurso de oposición para el ingreso a la educación básica ciclo escolar SEP. 2015-2016. Perfil, parámetros e indicadores para Docentes y técnicos docentes. Revisado el 20 de junio de 2017. Tomado de [http://servicioprofesionaldocente.sep.gob.mx/content/ba/docs/2015/parametros\\_indicadores/PERFILES\\_INGRESO\\_FEBRERO%202015.pdf](http://servicioprofesionaldocente.sep.gob.mx/content/ba/docs/2015/parametros_indicadores/PERFILES_INGRESO_FEBRERO%202015.pdf)

Taylor, S.J. y Bogdan, R. (1992). Introducción a los métodos cualitativos en investigación. La búsqueda de los significados. Ed. Paidós, España.

Tedesco, C. (2000) Fortalecimiento del rol de los docentes: *balance de las discusiones de la 45a. sesión de la Conferencia Internacional de Educación*. Argentina

Anónimo (2010). Temas avanzados de aprendizaje. “Aprendizaje situado”. “Universidad Iberoamericana Puebla. Revisada el 22 de junio de 2017. Tomada de <http://es.slideshare.net/sbrizeida/aprendizaje-situado-teoras-cognitivas>.

Tedesco, C. (2000) Fortalecimiento del rol de los docentes: *balance de las discusiones de la 45a. sesión de la Conferencia Internacional de Educación*. Argentina

*The Free Library*. (2014). Formacion, capacitacion y actualizacion pedagogica del personal academico. sistematizacion de experiencias. (n.d.) Revisado el 20 de junio de 2017. Tomado de <http://www.thefreelibrary.com/Formacion%2c+capacitacion+y+actualizacion+pedagogica+del+personal...-a0201371100>

Tolentino-García, J. (s/f). Diagnóstico de la actualización de los docentes de educación primaria, X. Congreso de Investigación educativa.

UNESCO. (1990) Conferencia Mundial sobre Educación para Todos. Satisfacción de las Necesidades Básicas de Aprendizaje Jomtien, Tailandia 5 al 9 de marzo de 1990.

UNESCO (2000). Foro Mundial sobre la Educación. Dakar, Senegal 26 al 28 de abril.

[Un modelo educativo centrado en el aprendizaje](#). Cap. 2. Revisado el 22 de junio de 2017. Tomada de [sitios.itesm.mx/va/dide/modelo/libro/capitulos\\_espanol/pdf/cap\\_2.pdf](http://sitios.itesm.mx/va/dide/modelo/libro/capitulos_espanol/pdf/cap_2.pdf)

Vygotsky, L. (1988). El desarrollo de los procesos psicológicos superiores. México: Grijalbo.

## Agradecimientos

A Dios que me ha dado la fortaleza para luchar por mis ideales y me ha permitido alcanzarlos y vivir en plenitud.

A mi familia que ha sido el aliciente y la energía para seguir andando caminos.

A mi madre por tener esa fe ciega en mí, que me impulsa en todo lo que hago. A mis más grandes amores, Jessy y Javier por congratular mi existir al brindarme tantas satisfacciones con su actuar y generosidad, lo que me reitera que sembré en buena tierra. A Javier mi marido por ser mi compañero, al abordar cualquier empresa. A Ana Sofí, mi niña linda, por permitirme conocer otra forma de amor y darme tanta felicidad y alegría.

Al maestro Juan Antonio que me enseñó a entender lo que solo leía, por generar la reflexión de cada término que me llevo a entender el significado de los principios. Del que aprendí que somos y nos formamos en la maestría como agentes de cambio, para mejorar y transformar nuestra realidad y por ende el panorama educativo.

Al profesor Néstor por reforzar mi conciencia social y crítica, en los debates que se establecieron como una constante en sus clases, y que me enseñaron que más allá del discurso institucional, estamos los docentes con argumentos sólidos para enfrentar a los cambios sociales.

A mis compañeros, que se convirtieron en mi familia, al compartir tantas vivencias, gracias por su calidez y por todas las enseñanzas que de manera directa e indirecta obtuve a través de sus experiencias.

A todos ellos todo mi reconocimiento hoy y siempre.



## ANEXO 1

### GUIÓN DE ENTREVISTA PARA DIRECTIVOS.

1. ¿Qué tipo de formación académica tiene?

Formación Normalista ( ) Formación de otra disciplina ( ) ¿Cuál?

Institución de dónde egreso:

2. ¿Qué asignatura impartió?

3. ¿Cuántos años de servicio tiene?

4. ¿Considera que la capacitación influye en la práctica docente cotidiana, de su centro escolar?

5. ¿Tiene alguna evidencia de ello?

6. ¿Tiene una estadística actualizada de la capacitación que reciben sus docentes?

7. ¿Conoce como se lleva a cabo la capacitación por parte de SEP?

8. ¿Qué opinión tiene de las estrategias didácticas como se imparten los cursos de actualización de SEP?

9. ¿Qué le parece positivo y negativo de la forma de impartir los cursos por parte de SEP?

10. ¿Qué papel tienen los directivos en la toma de decisiones sobre la capacitación docente?

11. ¿Considera que SEP a través de su Dirección General, brinda apertura para que los directivos, incidan en el mejoramiento de los procesos de capacitación?

12. ¿Existe un instrumento diagnóstico formal que ocupe usted o que conozca para saber las necesidades de sus docentes en cuanto a capacitación?

13. ¿Con base en qué elige usted los cursos de capacitación anual, cuando hay presupuesto?

14. ¿Existe una plática previa o clase muestra con los ponentes de los cursos contratados con otras instituciones educativas que no dependen de SEP, en cuanto a las estrategias que utilizaran para impartir los cursos?

15. ¿Existe una evaluación formal de los cursos contratados por el centro escolar que recibieron los docentes?

16. ¿Qué propondría usted para incentivar o mejorar la capacitación docente?

## ANEXO 2

Este cuestionario es anónimo, confidencial, la información que se recabe no será utilizada para perjudicar a ninguno de los agentes educativos. Este instrumento tiene como finalidad recabar información sobre la formación docente de los profesores de la secundaria técnica no. 29 (Turno matutino), como parte de un proyecto de intervención de Maestría de Educación Básica, impartida por la Universidad Pedagógica Nacional.

### CUESTIONARIO

Marque con una X la opción que elija, cuando así lo determine la pregunta.

1. ¿Qué tipo de formación académica tiene?

Formación Normalista ( ) Formación de otra disciplina ( ) ¿Cuál?

Institución de dónde egreso:

2. ¿Qué asignatura imparte?

3. ¿Cuántos años de servicio tiene?

4. ¿Ha tomado cursos de actualización docente?

5. Los cursos que ha tomado los ha elegido con base en:

Necesidad de nivelación pedagógica	Necesidad de nivelación disciplinar de su asignatura	Por pertenecer a carrera magisterial	Otros
%	%	%	%

7. ¿Qué opinión tiene de las estrategias didácticas que utilizan los cursos de capacitación que imparte SEP?

8. ¿Cómo valora los cursos recibidos de actualización con base en?:

Aspecto	Excelente	Muy bueno	Bueno	Regular	Malo
La calidad de contenidos					
El dominio del tema del expositor					
Las estrategias didácticas como se imparte el curso					
Otros					

9. ¿Cuáles cursos de actualización docente ha tomado los últimos 2 años?

10. ¿Qué temática de cursos, además de las recibidas le interesaría tomar?

11. ¿Considera que los cursos de actualización impartidos por SEP, han tenido una utilidad en su práctica docente?

TOTALMENTE DE ACUERDO	DE ACUERDO	REGULARMENTE DE ACUERDO	EN DESACUERDO	TOTALMENTE EN DESACUERDO

12. ¿Cómo ha influido la capacitación recibida en su práctica docente?

13. Con base a su experiencia mencione los aspectos que considere positivos y negativos de los cursos de actualización docente recibidos ¿Cuál de ellos mejoraría y cuál de ellos dejaría igual?