Enero-Marzo 2017

ISSN: en trámite

Revista Internacional de Investigación y Formación Educativa

Año 3, Número 1

Obra: Por una educación liberadora (Fragmento). Bolivia. Autor: Reyes Prado. Publicado en la Revista *La Razón.*

DGEN
EDUCACIÓN NORMAL

Red de Investigadores Normalistas

FORMACIÓN Y ESCUELA SECUNDARIA
CUERPO ACADÉMICO DE LA ENSJ
ENSJ-CA-1

Directorio

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN JALISCO

Prof. y Lic. Francisco de Jesús Ayón López
Secretario de Educación del Gobierno del Estado de Jalisco

Dr. Teodomiro Pelayo Gómez
Coordinador de Formación de Docentes

Mtro. Víctor Manuel de la Torre Espinoza
Director General de Educación Normal

Dr. Víctor Ponce Grima
Director de la Escuela Normal Superior de Jalisco

Dra. en C. Cecilia Colunga Rodríguez
Director y Editor General de la Revista

Dr. Mario Ángel González
Editor en Jefe de la Revista

Comité Científico

Dr. Víctor Manuel Ponce Grima
México

Dr. Carlos Chavera
Argentina

Dr. Luis Felipe Gómez López
México

Dr. Francisco Díaz Mérida
Panamá

Dr. Horacio Ademar Ferreyra
Argentina

Dr. Joao Perreira
Portugal

Dra. María Bertha Fortoul Olliver
México

Dr. Pedro Almirall
Cuba

Dra. Martha Vergara Fregoso
México

Dr. Nino Castillo
Cuba

Dra. Cecilia Colunga Rodríguez
México

Dra. Carolina Reynaldos
Chile

Dr. Mario Ángel González
México

Dra. Nora Grey
Chile

Dra. Ma. del Socorro Ramírez Vallejo
México

Dr. Walter Varila
Perú

Dra. Ana Cecilia Valencia Aguirre
México

Dr. Manuel Pando Moreno
México

Mtro. Miguel Ángel Pérez Reynoso
México

Dra. María de los Ángeles Carrión García
España

Mtro. José Luis Martínez Rosas
México

Mtra. Bertha Alicia Colunga Rodríguez
México

Dr. Roberto Montes Delgado
México

Dra. María Luisa Ávalos Latorre
México

Dr. Miguel Ángel Sahagún Padilla
México

Dra. Mercedes Gabriela Orozco Solis
México

Dr. Ángel M. Verdesoto Galeas
Ecuador

Dr. José Luis Calderón Mafud
México

Dra. Ana María Gutiérrez Strauss
Colombia

Dr. Juan Eduardo Lara Sotomayor
Ecuador

Dr. Julio César Vázquez Colunga
México

Dra. Claudia Liliana Vázquez Juárez
México

Dr. Jaime Sebastían F. Galán Jiménez
México

Directorio

Director y editor general:
Dra. Cecilia Colunga Rodríguez
Editor en jefe
Dr. Mario Ángel González

La **Revista Internacional de Investigación y Formación Educativa** es una publicación trimestral. Publica artículos originales, comunicaciones breves, revisiones sistemáticas, ensayos teóricos y cartas al editor referidos a cualquier ámbito de las ciencias de la educación. Los trabajos enviados deberán ser originales, inéditos y no estar simultáneamente sometidos a un proceso de dictaminación por parte de otra revista. Todos los artículos publicados son sometidos a arbitraje por un mínimo de tres evaluadores expertos en los temas tratados en los manuscritos. Los derechos de propiedad de la información contenida en los artículos, su elaboración, así como las opiniones vertidas son responsabilidad exclusiva de sus autores. Correo electrónico riifeduc@gmail.com

Índice

página

Presentación …….…… 5

Repensar la educación desde la perspectiva de la otredad
Gabriel Ángel Evangelio Alaniz González y Norma Lidia Diaz García ..……... 7

Formando profesores con habilidades del siglo XXI
Diego Samuel Zepeda Acero …… 17

Acompañamiento reflexivo. Prácticas docentes de un estudiante de la Escuela Normal Superior de Jalisco Víctor Manuel Ponce Grima, Rosa Araceli Sánchez Robles y Joel Tostado De la Mora …….. 28

Condiciones para el fortalecimiento de los Consejos Técnicos Escolares de Educación Básica y Normal del Estado de Jalisco
Mónica Camacho Aguilar, Erika Fabiola Díaz López y Carmen García Estrada ……. 38

Instrucciones para los autores
…… 59

Presentación

Una de las razones por las por las que nos decidimos a emprender el proyecto de la creación de esta revista fue la necesidad de difundir los trabajos que profesionistas realizan en diferentes entornos, con lo cual se abren espacios para compartir conocimientos y experiencias, así como también convertirse en un medio con el que pudieramos coadjuvar a la formación de estudiantes de pregrado.

En este sentido, consideramos muy importante que los miembros noveles de las comunidades educativas, puedan desarrollar competencias para el quehacer científico. Una de las actividades de la que hacemos alusión es la construcción de productos académicos y científicos. Es por eso que en este número, hemos incluido el trabajo de Gabriel Ángel Alaniz González, quien es estudiante de la licenciatura en Educación Secundaria con Especialidad en Historia.

Estamos convencidos de que para que un trabajo cumpla los estándares mínimos para ser considerado un producto académico, no es indispensable que el autor ostente un grado académico, sin embargo sabemos que es importante para los lectores conocer, por lo menos, el grado académico y un poco de la trayectoria del autor del documento que revisará para considerar la postura de quien escribe, sobre todo si la lectura que se realizará tiene como finalidad la búsqueda de elementos que complementen ideas o argumentos.

Creemos que es importante que los estudiantes se involucren en la construcción de trabajos de su autoría para que desarrollen competencias que están involucradas en la actividad científica pero que no se limiten a formar parte del cúmulo de actividades áulicas, sino que se incluyan en actividades extra-aulas y con criterios elevados de calidad como la aceptación de un manuscrito para ser considerado adecuado para una publicación científica como la *Revista Internacional de Investigación Formación Educativa.*

La vocación de esta publicación es propiciar la formación de recursos humanos a través de la divulgación de producciones académicas para brindar un espacio más para el diálogo y la construcción de ideas, pero además nos dimos cuenta que podríamos ir más allá del propósito inicial, si brindamos un espacio que sirva al desarrollo de habilidades para la producción académica de los estudiantes al ofrecer un

espacio para la publicación de dichos trabajos, por lo que nos decidimos a crear una sección que sea para estudiantes de pregrado exclusivamente.

Hacerlo no fue fácil ya que nos enfrentamos a varios dilemas entre ellos el más preocupante para nosotros ¿Cómo garantizamos que las producciones que aceptemos para publicar tengan el nivel de calidad necesario, sin que ello fuera un obstáculo para que se decidan a escribir los estudiantes de pregrado? Y consideramos que parte de la respuesta a este cuestionamiento fue incluir como criterio para la aceptación de estos trabajos que fueran acompañados del visto bueno de un académico de la institución educativa a la que pertenece el estudiante agregándose como coautor del documento, asimismo la creación de la sección exclusiva para estudiantes.

Esta decisión de adicionar esta sección, representa un reto más que un riesgo, reto que asumimos en la convicción de ofrecer espacios académicos a los académicos nóveles y jóvenes investigadores, con ello, refrendamos nuestro compromiso como docentes partícipes de la formación inicial, sea de donde sea el estudiante que quiera iniciarse en este ámbito, esto forma parte del ideario de esta revista.

Queremos aprovechar este momento para agradecer a todos los lectores y a los colaboradores por apoyarnos y favorecer acciones como la ya descrita.

Mario Ángel González
Editor en Jefe

Repensar la educación desde la perspectiva de la otredad

Gabriel Ángel Evangelio Alaniz González[1] y Norma Lidia Diaz García[2]

[1]Escuela Normal Superior de Jalisco
gabriel.alaniz@ensj.edu.mx
[2] Profesor de la Escuela Normal Superior de Jalisco, acompañante en el proceso de creación del artículo del estudiante. Mtra. En ciencias de la Educación.

Resumen

Las condiciones actuales de una realidad postmoderna hacen que urgentemente se deba repensar la educación, ya que esta no cumple con necesidades que la realidad tiene, provocando: La Gran Crisis Humana. La perspectiva de la *Otredad* busca repensar la educación desde principios elementales de la condición humana que se han obviado, principios que constituyen a la otredad, quien se muestra como un fantasma tal y como lo describe la propuesta de 700 grados (2016) un fantasma que nadie quiere ver, que nos asusta, y que deseamos destruir…

Palabras clave: Otredad, Educación, Postmodernidad, Homogeneidad

Introducción

Hacia donde debe de ir encaminada la educación en el siglo XXI es quizás la pregunta más importante desde los últimos 100 años, ya que las condiciones actuales, reflejan enormes cambios en la forma de entender la realidad y por la tanto de actuar en ella. Las posibles respuestas a esta inquietud deberán ser revisadas y debatidas por todos los educadores considerando el fin último de la educación, lo que pretendo hacer con estas breves palabras es generar e invitar a los educadores a darse un espacio y repensar la educación en los tiempos postmodernos, para ello propongo una posible respuesta a la incógnita planteada al principio, una perspectiva y los criterios para entenderla y explicarla, la intención y lo repito, es solo una invitación a que todos los educadores repensemos la educación, por lo tanto ofrezco más preguntas que respuestas, y se las comparto, esperando que traten de resolverlas conmigo.

Perspectiva de la "Otredad"

La otredad surge con la necesidad ontológica de la conciencia humana, conciencia que se construye desde la autoconciencia y la conciencia de lo ajeno, es decir solo cuando la conciencia de lo ajeno y la propia se afirman es que se construye la conceptualización de la otredad como el resultado de las dos interacciones epistemológicas. Solo a través de la construcción de lo ajeno y de lo propio es que nos autodefinimos y definimos nuestro entorno como todo proceso dialéctico, que a su vez nuestro entorno se autodefine y define a lo propio. Por lo tanto, todo lo que no concuerde con nuestra autodefinición, y definamos como ajeno, se conceptualiza como la Otredad. En el estudio de la antropología cultural del siglo XX, como lo explica Guglielmi (2006) se le denominaba *La alteridad cultural,* denominación que fue mutando con el avance del tiempo, las primeras construcciones conceptuales de la *Otredad* se hacían desde criterios asertivos pero limitados, Guglielmi (2006) menciona que "la *otredad* cultural era contemplada como aquello que era diferente a occidente" (p 1), limitados en el sentido que la autodefinición de occidentalidad se hacía desde la homogeneidad hegemónica, sin ser conscientes de lo que llama Antonio Machado "La

incurable otredad que padece lo uno[1]" es decir que la occidentalidad se define de lo propio, pero también de lo ajeno que esta en lo propio, la occidentalidad Americana, la occidentalidad europea etc.

Y es aquí en la construcción de la Otredad desde el siglo XIX y XX desde la antropología cultura que comienza el principal problema, esta construcción asertiva pero limitada de la *Otredad* que se funda en la homogeneidad hegemónica instaura un *comparacionismo necio* donde lo ajeno se mide con lo propio, esto lo describe Guglielmi de la siguiente manera: "(…) pero desde una diferencia peyorativa, que marcaba la ausencia de rasgos europeos que debían surgir para lograr un mismo estadio evolutivo. El otro era comprendido en una relación de inferioridad cultural." (2006, p. 1) este *comparacionismo necio* funda algo medible, con una medida, que es el mismo medidor (hegemonía) ecuación bastante errónea, ya que como dice Guglielmi "debe ser pensado bajo sus propios parámetros" (2006, p. 2) generando una de tantas contradicciones históricas. Para fines prácticos tomaré la contradicción que Paulo Freire tantas veces señalo: "Opresores-Oprimidos" (Freire, 1983).

Aunque Guglielmi lo aborda desde la antropología cultural del Siglo XX que se sustenta en la construcción de la Occidentalidad y lo no Occidental, esta contradicción ha estado presente en la historia de la humanidad desde siempre, siempre ha existido una tendencia constante de homogeneizar, de destruir lo ajeno, desde el imperio romano, al expandirse militar y culturalmente, pasando por la cristiandad y su poder evangelizador, hasta siglos más cercanos con la colonización y la neo colonización sobre esto Guglielmi dice que "Se produce una occidentalización del mundo, es decir, la influencia cultural de occidente transforma o asimila gran parte de las culturas a escala global." (2006, p. 2) ésta asimilación o transformación recibe mucha benevolencia por parte de Gublielmi ya que estos procesos de homogeneidad hoy y en el pasado han sido procesos dolorosos y trágicos para lo ajeno, siguiendo una misma lógica, la destructiva, Chul Han en su ensayo *La Sociedad del Cansancio* nos muestra cómo se percibe la otredad en una realidad homogeneizadora "Aun cuando el extraño

[1] Fragmento de cita hecha por Octavio paz en el Libro "El Laberinto de la soledad"

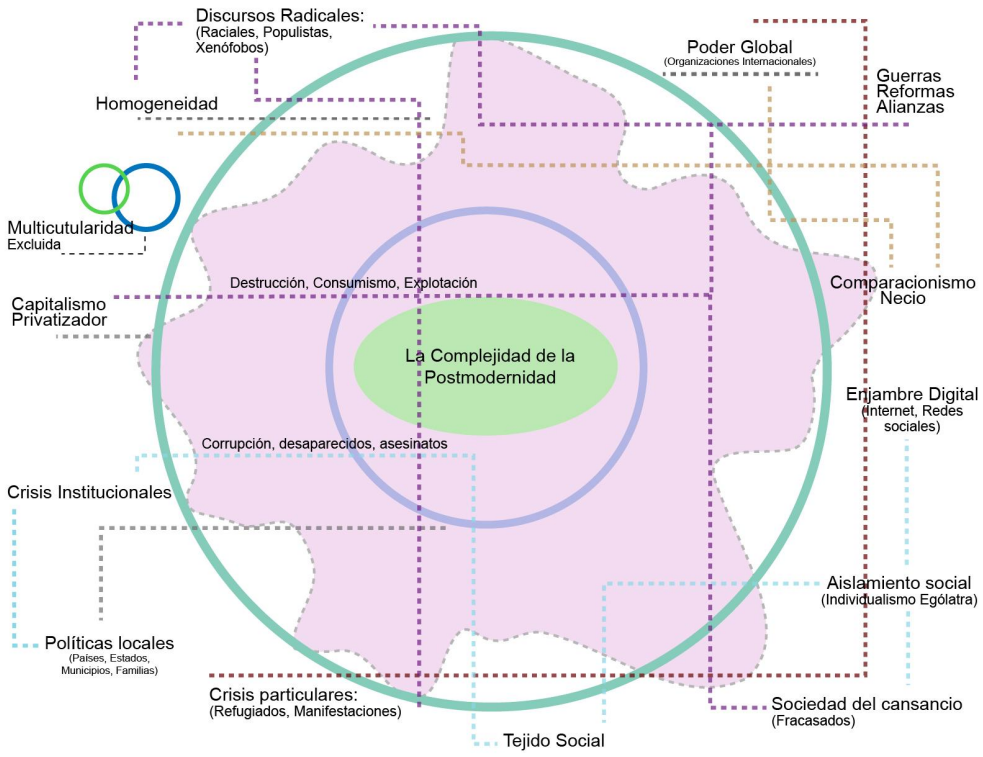
no tenga ninguna intención hostil, incluso cuando de él no parta ningún peligro, será eliminado a causa de su *otredad*" (Han, 2012, p. 12).

Bajo este principio de destruir todo lo que se define como ajeno, se han fundado la mayoría de las relaciones humanas desde el comienzo de las civilizaciones, pero que en la actualidad se han potencializado de tal forma que hoy en día se está atentando a la *otredad* de formas inimaginables y con toda la fuerza posible, por esta razón me atrevo a decir que estamos ante la mayor crisis de la historia de la humanidad, una *gran crisis* que he conceptualizado como la "complejidad de la postmodernidad" (Alaniz, 2016, p. 3) que se sustenta con la interpretación de varios teóricos de la realidad, -Bauman (2015) le denomina "Tiempos líquidos", Chul Han (2012) interpreta que existe un cambio de paradigma social que ha denominado como "Sociedades de rendimiento", Žižek (2012) y demás pensadores de izquierda lo han llamado "El Capitalismo Salvaje"- quienes concluyen en que en este momento histórico las condiciones globales favorecen una conducta de homogenizar el espectro global y destruir sistemáticamente a las otredades.

Contexto Histórico

Las condiciones actuales se están desarrollando de tal forma se ve amenazado la *otredad*, de manera sistémica y sistemática, y se debe de dejar en claro el análisis de esta amenaza ya que como lo mencionaba en trabajos predecesores "precisamente este contexto hace tan fundamental el desarrollo de esta pedagogía" (Alaniz, 2016, p. 3) por lo que debemos partir primeramente de la construcción de la realidad, que deberá ser entendida e interpretada desde la "complejidad" como lo menciona Marta Harnecker (2012) para ayudar al desarrollo de esta interpretación me apoyaré en una infografía que presente en el trabajo "la Pedagogía de la Otredad" (2016) (figura 1).

Figura 1. La Complejidad de la Postmodernidad: Infografía de la estructura global y las relaciones que existen.



Parto de la premisa de que existe una tendencia general de homogeneizar las condiciones políticas (con toda la extensión de la palabra) de todos los países que aceptan participar en la globalidad (es importante señalar esta condición de aceptar participar, ya que esto da la posibilidad de que existan países que no quieran participar de ella). Esto se traduce en generar las mismas condiciones para todos los países, mismas políticas comerciales, educativas, económicas, sociales etc. Para que exista las mismas posibilidades de actuar como en otros países, un ejemplo tangible en el contexto de México, fueron las Reformas Estructurales que en el caso particular de la Reforma Energética abre la posibilidad a que inversión privada y extranjera pueda acceder a un porcentaje de las ganancias, cuestión que hasta hacer unos años era algo inaccesible y complemente exclusivo del estado, generando que en México existan las mismas posibilidades de actuación que en cualquier otro país que aceptan estas condiciones, esto sucede en todas las demás reformas.

Esta homogeneidad adquiere mucho mayor relevancia gracias a un fenómeno que ha descrito Bauman (2015), como consecuencia de los "Tiempos Líquidos" "la separación y el inminente divorcio entre el poder y política" (p. 8) menciona además que el poder se ha trasladado a "*algún lugar de ninguna parte"* dentro del contexto global, tales como el G20, la ONU y la UNESCO por lo que la política que se desarrolla en la localidad, se ve en la necesidad de resolver problemas que el poder global genera, siendo incapaz de resolverlo, tal y como lo menciona Bauman "el 'destino' no se explica por la naturaleza peculiar de los golpes que da, sino por la *incapacidad humana para predecirlos* y, más aún, para prevenirlos o domesticarlos" (2015, p. 20) esto hace evidente para la sociedad local que las instituciones que están para proteger y salvaguardar su integridad están fracasando, lo que provoca la crisis institucional que observamos en muchos contextos latinoamericanos, gracias también a esta "Globalidad negativa" (Bauman, 2015) los espacios territoriales se acortan, y todo acto repercute en el resto del globo. Tijuana una localidad al norte de México que hace frontera con Estados Unidos en los últimos meses ha estado en situaciones complicadas, gracias a que una gran cantidad de refugiados de África han llegado a este espacio, buscando la oportunidad de cruzar la frontera, la situación provocó que la localidad se enfrentara con problemas que posiblemente nunca había tenido, y se vio desarmado ante la cantidad enorme de refugiados, esto tristemente genera lo que Bauman ha llamado "residuos humanos" (2015) ya que han sido obligados a salir de su patria, de su vida, para tratar de hacer vida y patria en otro lugar, que no tiene la capacidad ni la intención de otorgarlo, este fenómeno se ha presentado pero varias veces más en Europa con los refugiados del medio oriente. Este fenómeno genera la pregunta de ¿por qué existen problemas en medio oriente?, pues porque hay ciertas localidades que no desean aceptar participar en esta "Globalidad negativa" (2015) y países como Venezuela, Cuba, Corea del Norte, el pueblo Palestino y muchos más, que se reúsan a participar, son excluidos y sistemáticamente destruidos.

Ahora bien, esta complejidad que he tratado de explicar, tiene su plataforma en lo global, pero ¿qué sucede con las condiciones históricas de nuestro contexto local? En qué medida, las políticas mexicanas han promovido la homogeneidad y han destruido lo ajeno, los procesos tanto globales como locales donde se ha visto atentada

la otredad por políticas que buscan la homogeneidad, y tales políticas generan una respuesta emergente que busca principalmente la *justicia social* estos procesos dialécticos se constituyen como irresolutos, y que seguimos arrastrando y que conforman la identidad histórica de nuestro país, uno de los ejemplos más claros sobre esto, han sido los maestros de Oaxaca, una localidad del sureste de México que demostraron cierto descontento y no aceptaron la reforma educativa, por este motivo fueron violentamente sometidos causando muertes y decenas de heridos, hecho que hoy en día no ha quedado resuelto.

Como conclusión a esta interpretación de la *complejidad postmoderna* afirmo que todos los problemas tanto globales como locales, tienen como genealogía la amenaza de la *otredad*, el hostigamiento, la incertidumbre y en algunos casos la destrucción de lo ajeno, que repercute en todas las dimensiones históricas de nuestra realidad. Teniendo en cuanta esto, ¿qué papel tiene la educación, que tanto se debe de responsabilizar a la educación sobre los problemas del mundo?, y lo más importante si la educación no es el aparato con la condición y la responsabilidad de atender estas realidades, ¿qué si lo es?

Educación y Otredad

Es esta realidad que busca una hegemonía la que exige que los educadores de todas partes, pero principalmente de contextos latinoamericanos, que nos detengamos y comencemos a reflexionar sobre el papel que tiene la educación y como ésta debe de contribuir a la justicia de los educandos, justicia que está siendo opacada por la homogeneidad. Para eso debemos de replantearnos y de repensar sobre el fin último de la educación, y si esta es congruente con las realidades postmodernas, después el papel que tienen las instituciones de cada uno de los países que hacen posible una educación y como estas instituciones permiten que existan *otro* tipo de educaciones, y por último cuestionar sobre el “micro-curriculum” (García, 2015) que realizan los educadores en los centros escolares, ver en qué medida propiciamos el desarrollo de la otredad, o en qué medida somos participes de la homogeneidad.

Sin pretender atentar contra la otredad, mi respuesta personal a estas inquietudes antes presentadas, sostiene que la educación en su finalidad última debe

contribuir a la emancipación de los oprimidos, ya que concuerdo con lo que señala Freire (1983) “Decir que los hombres son personas, y como personas libres, y no hacer nada para lograr concretamente que esta afirmación sea objetiva es una farsa” (p. 41), farsa que se ha instaurado en la mayoría de los sistemas educativos de contextos latinoamericanos, esto por una serie de factores, que constituyen lo educativo en los países, primeramente desde la elaboración del curriculum (¿quién lo elabora?, ¿bajo qué condiciones se elabora?, ¿éste cumple con las necesidades locales y globales?) después el funcionamiento de las escuelas (la estructura vertical, basada en la disciplina, que sirve como analógica según M. Foucault, de cárceles o manicomios, donde no existen espacios para que los alumnos participen libre e íntegramente en las actividades de la escuela) y por último la limitada percepción de la educación es decir, sólo existe educación cuando se sea “niño”, sólo si está dentro de un centro escolar, sólo si permanece en el aula, sólo si está sentado y en silencio y sólo si efectúa lo que dice el maestro sin demostrar disgusto, dejando de lado todas las *otras* formas de educación, por mencionar algunos la propuesta de Freire de concebir a las ciudades como educadoras (2001), pone en la mesa un gran debate: en qué medida existen contradicciones entre lo que enseñamos en las escuelas y la finalidad que tiene, y lo que enseñan las ciudades, en qué momento se complementan, se apoyan y en qué momento se estorban, (tema que no se está discutiendo en este momento). Y en realidad no sólo la ciudad sino todos los otros espacios donde está sucediendo educación, el Dr. Víctor Ponce Grima (2015), menciona al respecto “en los procesos educativos participan no sólo la escuela, sino además otras agencias sociales, como la familia, las redes de amistades y cualquier otra comunidad de práctica” (p. 45).

Repensar la educación desde la perspectiva de la *otredad* implicaría deconstruir lo que significa lo escolar en los contextos latinoamericanos y formar las bases de una nueva educación que favorezca la identidad de la *otredad,* esto sólo se puede lograr hasta que se concrete objetivamente la libertad de las personas, esto concretamente y objetivamente, se manifiesta en una apertura al desarrollo y la implementación de nuevos currículum, donde cada estado, cada comunidad, incluso cada escuela formule su currículum y que este atienda las necesidad de su comunidad, esto es lo que he denominado “diversificar el currículum” (Alaniz, 2016).

Conclusiones

En realidad, no tengo conclusiones, esto es sólo una intención personal de repensar lo que es la educación, y es irresoluta, y es una intención de invitar a que los educadores de contextos latinoamericanos repensemos la educación, las condiciones globales y locales por ningún motivo deben de continuar de la forma en que se están llevado a cabo, estamos produciendo, como lo menciona Bauman (2015) una gran cantidad de "Residuos Humanos" estamos fracasando como educadores y como miembro de la humanidad. Por lo tanto, cuando se logre que los educadores y los educandos ejerzan plena y éticamente su libertad se podrá atender a la otredad y podremos llamar a lo que sucede en las escuela, educación, mientras esto no suceda, estaremos domesticando, instruyendo, programando, pero no estamos haciendo educación, con todas las implicaciones que esto tiene y que se observan en nuestra realidad.

Referencias

700 grados (26 jul. 2016) "El Fantasma de la Otredad" Recuperado de: https://vimeo.com/176378317.

Alaniz, G. Á. E. (2016). *La Pedagogía de la Otredad*. México: mesas de diálogo (ponencias): temas transversales y coyunturales a la formación de los futuros docentes, conan 2016.

Bauman, Zygmunt. (2015). *Tiempos líquidos*. México: Tusquets.

Chul Han, Byung. (2012). *La Sociedad del Cansancio*. España: Herder.

Freire P. (1983). *Pedagogía del oprimido*, México: Siglo XXI.

Guglielmi, F. I. (2006). Construcción de la otredad en la filosofía contemporánea: Rastreo de sus orígenes en Karl Marx y Friedrich Nietzsche. *Comunicaciones Científicas y Tecnológicas, págs*, 1-4.

Harnecker, M. (2012) "El debate sobre el rol del marxismo en la actualidad" Recuperado de: https://www.youtube.com/watch?v=cFlcDx4zy70.

Paulo, F. (2001). *Política y educación*, México, Siglo XXI.

Ponce, V. M. y Torres A. (2015). *La educación secundaria a debate*. México: Secretaria de Educación Jalisco.

Formando profesores con habilidades del siglo XXI

Diego Samuel Zepeda Acero[1]

[1]Escuela Normal Superior de Jalisco Economista y maestro en educación, neurocognición y aprendizaje

No podemos, no debemos perder la ilusión de que todo es posible porque, en el fondo, es lo único que tenemos.
Marina Keegan

La formación de educadores profesionales con habilidades del siglo XXI debe de ser una prioridad de las escuelas normales y en general de todas las instituciones formadoras de docentes de México. Es de gran relevancia que los profesores en formación tengan una visión moderna, innovadora, creativa y congruente con las exigencias propias del tiempo que vivimos. Esto no sólo tendrá un impacto en ellos y su productividad sino que poseerá un efecto multiplicador en su estudiantado al integrarse como profesionales en el sistema educativo nacional a través de los concursos de oposición y después en los procesos de permanencia y promoción en la función.

El mundo ha cambiado de manera muy dinámica pero no lo ha hecho así la escuela. Los centros educativos siguen teniendo, en su gran mayoría, las características de los siglos XVIII y XIX. Sin embargo los alumnos han cambiado y esto es una realidad. Desde esta perspectiva tenemos planteles, programas y prácticas educativas que se quedaron en siglos pasados con educandos y necesidades sociales del siglo XXI, la gran mayoría de ellas apremiantes por los retos que presenta la actualidad. Sin tener en cuenta las dimensiones de la calidad educativa de pertinencia y relevancia no puede haber una transformación que nos lleve a obtener mejores resultados y a garantizar el mayor logro educativo.

En el contexto actual hay un debate intenso sobre cuáles son las habilidades necesarias para ser exitoso en el siglo XXI y han surgido muchas teorías. La OCDE, el Banco Mundial y diferentes instancias han publicado estudios y han ido apareciendo iniciativas que pretenden dar claridad sobre el tema. Dos de ellas son la “Asociación

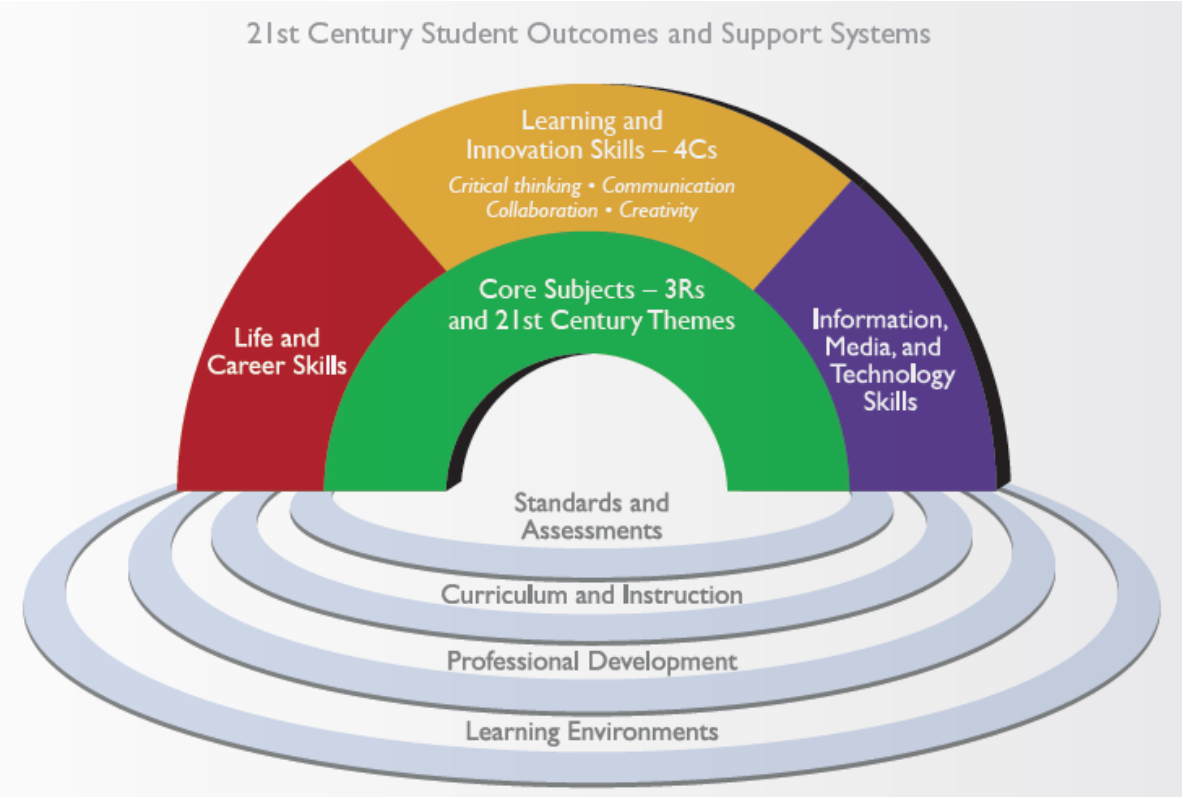
para las habilidades del siglo XXI" *(Partnership for 21st century skills)* y el "Proyecto de evaluación y enseñanza de las habilidades del siglo XXI" *(Assessment and teaching of 21st century skills)*. Sin embargo a pesar de tener diferencias mínimas, coinciden en la inquietud por dotar al alumnado de una instrucción congruente con las transformaciones y desafíos que vive el planeta en su conjunto, que incluso esté preparado para lidiar con las amenazas que se nos presentan con el regreso del populismo, el racismo y el chauvinismo, cuestiones del pasado que creíamos superadas.

La primera pregunta que deriva de todo esto es si en realidad la educación actual en México y en especial la formación de docentes responde a las necesidades del período que vivimos. Para tener mayor claridad tomo a continuación uno de los enfoques más reconocidos y aceptados en el mundo y con mayor consenso que es el de la "Asociación para las habilidades del siglo XXI" o *"Partnership for 21st century skills".*

¿Cuál es la visión de la "Asociación para las habilidades del siglo XXI"?

Este enfoque representa una perspectiva holista o integral de la enseñanza y el aprendizaje del siglo XXI. Describe los resultados o *"outcomes"* que tendrían que obtener los estudiantes producto de su paso por la educación y los sistemas de apoyo que pueden apuntalar su formación como una especie de plataforma. La imagen que se muestra a continuación representa un gráfico de lo descrito:

Figura 1



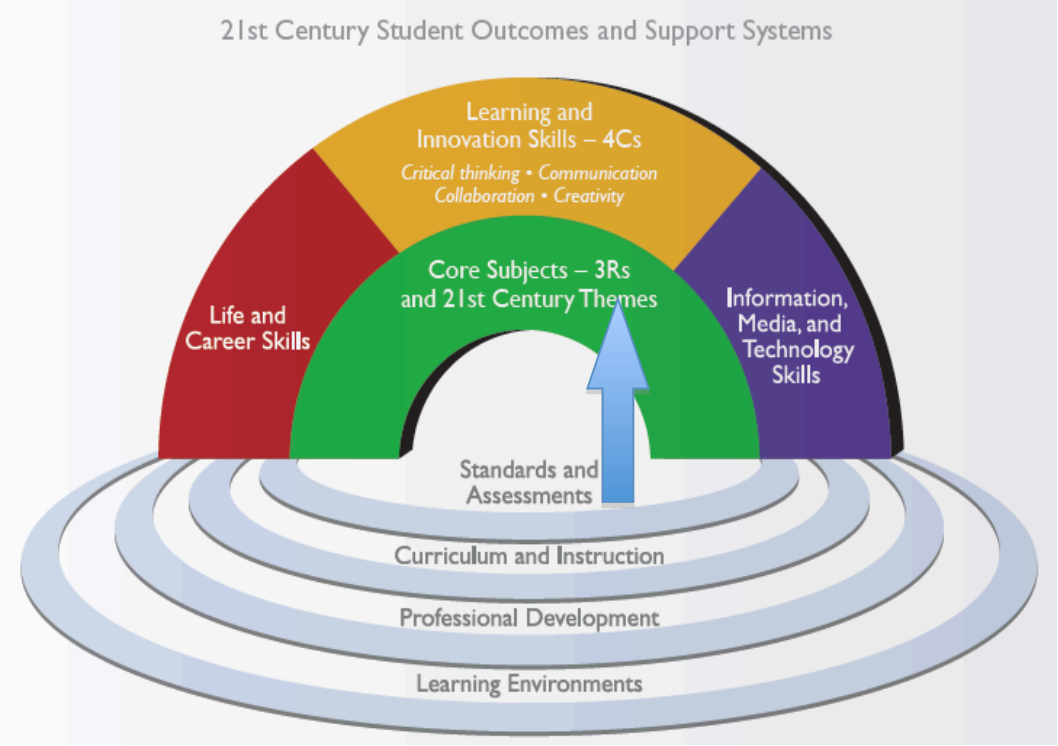
Tomado de http://www.p21.org

Este marco es una referencia de las habilidades reconocidas como las de mayor importancia para tener éxito profesional y personal dentro del siglo XXI. Esto no quiere decir que queden fuera las competencias básicas de los currículos sino que también son integradas como fundamento de toda educación.

La primera parte son los temas o asignaturas esenciales, llamadas *"Core Subjects"*, para ser exitoso, esto encierra las materias básicas que son el inglés, los idiomas, el arte, las matemáticas, la economía, las ciencias, la geografía, la historia y finalmente el gobierno y civismo; pero además de esto, las escuelas del siglo XXI deberán de promover el estudio de temas esenciales como:

- Conciencia global
- Alfabetización ciudadana
- Educación para la salud

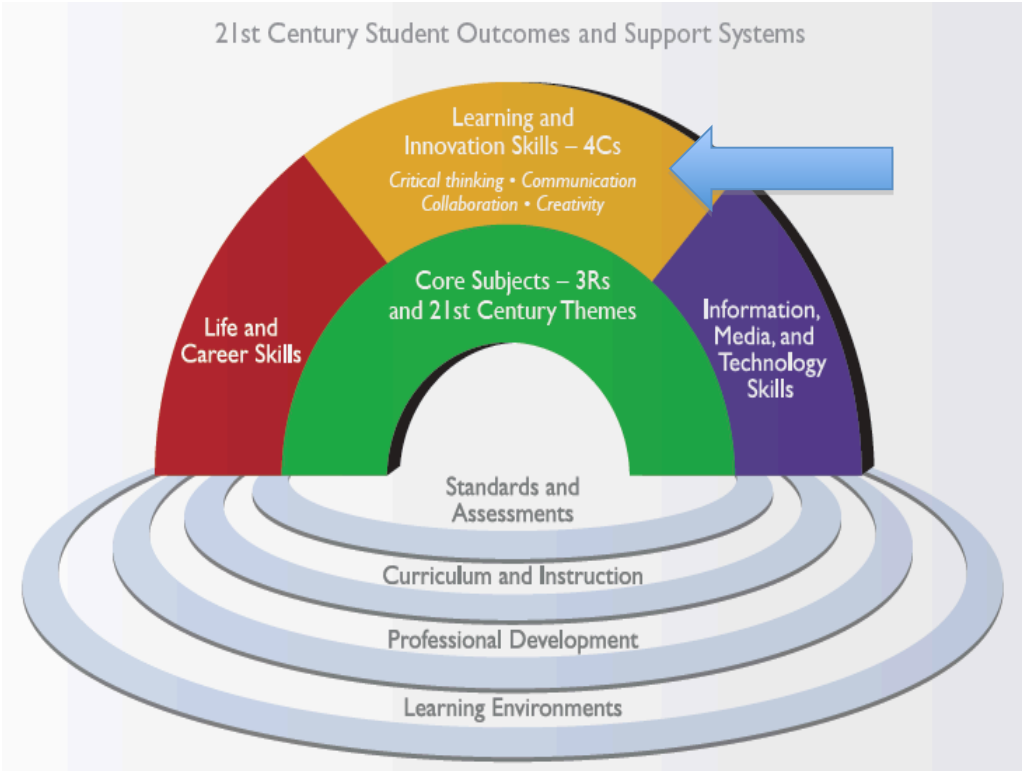
- Alfabetización económica
- Educación ambiental



Modificado de http://www.p21.org

Estas asignaturas se ven como los temas que pueden impactar de manera positiva en la calidad de vida de los individuos y la sociedad en su conjunto. Son cuestiones que se erigen como elementales y constituyen en sí mismas los desafíos más substanciales que enfrenta un ciudadano moderno en su vida diaria. El mundo requiere conciencia ambiental, personas que cuiden de su salud y cuerpo y sepan manejar su economía y finanzas; individuos conscientes de los fenómenos globales, informados y que sepan conducirse como habitantes responsables en convivencia armónica con su entorno y las personas que los rodean.

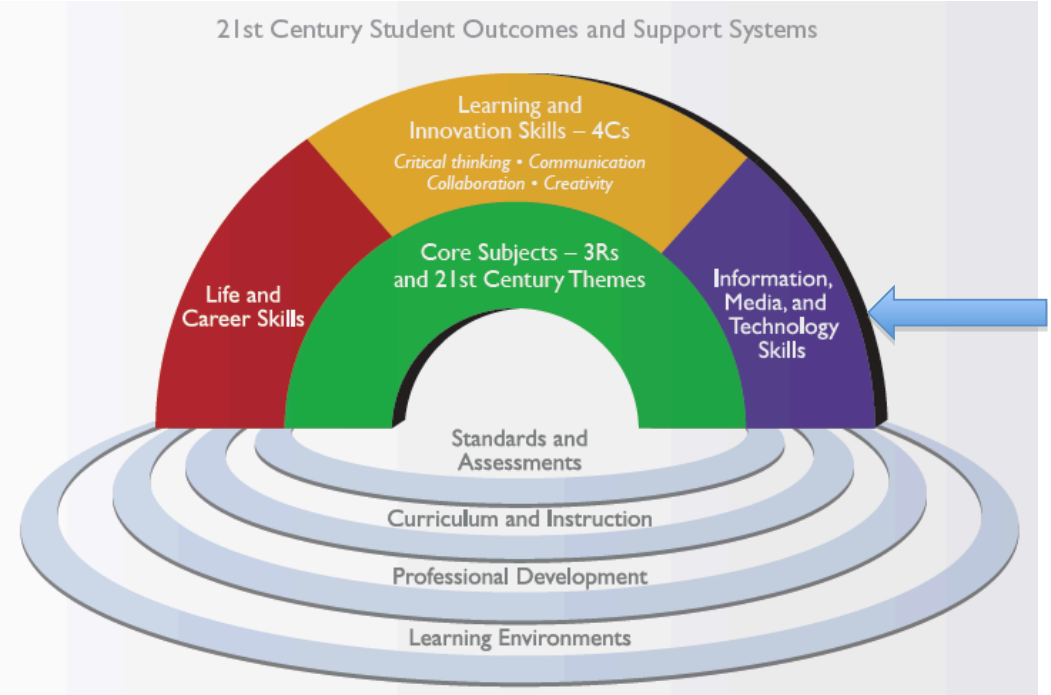
La siguiente parte dentro de los resultados o *"outcomes"* son las habilidades para el aprendizaje y la innovación o *"Learning and innovation skills"* que son reconocidas como las destrezas que despliega un individuo para poder lidiar y aprender permanentemente de situaciones de vida y de su profesión.



Modificado de http://www.p21.org

En circunstancias complejas como las que vivimos, un individuo del siglo XXI, tiene que contar con la capacidad para, con **creatividad**, **pensamiento crítico**, buena **comunicación** y **colaboración** (4Cs), lidiar con escenarios problemáticos en contextos heterogéneos y dinámicos. Las 4Cs, son distinguidas como las competencias que le permiten al sujeto aprender e innovar en el mundo actual. La innovación junto con la creatividad se instauran como herramientas esenciales para tener éxito.

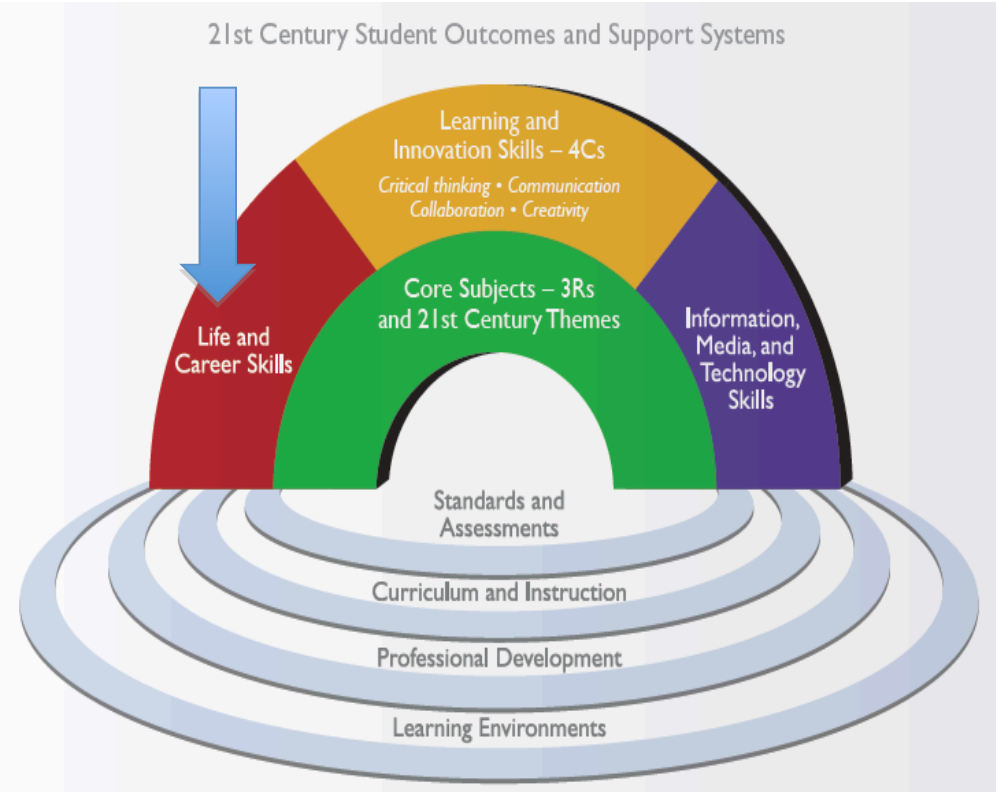
Otro de los resultados que se esperan son las habilidades para el manejo de la información los medios y la tecnología o *"Information, media and technology skills".* Las características que tiene el contexto existente como son: acceso a una información ilimitada, cambios vertiginosos en la tecnología y la posibilidad de colaborar con individuos a una escala sin precedentes, permiten conjeturar que los ciudadanos del siglo XXI tendrán que desplegar un rango extenso de habilidades relacionadas con la información, los medios y la tecnología. No solo para entrar en contacto con ellos sino también para utilizarlas inteligentemente como herramientas básicas de su práctica.



Modificado de http://www.p21.org

En este terreno creo que es significativo mencionar que no sólo se trata de que las personas sepan utilizar las TIC sino que con ellas puedan crear cosas novedosas y discernir lo que es útil y lo que no; se convierten en un medio. Además de esto todo esto se requiere de habilidades de autogestión, muy detalladas y finas. Ahora el mundo ya no es de quien cuenta con el conocimiento e información, sino de quien, con ese conocimiento y con herramientas modernas, puede crear y hacer la diferencia en su ámbito de acción, proponiendo soluciones, innovando y dando valor.

El subsecuente *"outcome"* es el de las habilidades profesionales y para la vida o *"Life and career skills".* Las circunstancias actuales requieren más que conocimiento como lo dije anteriormente. Para vivir en la complejidad de la existencia actual los ciudadanos de este siglo batallan con entornos más complicados de vida y trabajo; es por eso que requiere extender sus destrezas profesionales para que estas les permitan desarrollar sus capacidades al máximo. En el caso de los profesores es clara la necesidad de reconocer su trayecto profesional y su formación continua.



Modificado de http://www.p21.org

Sujetos que sepan ajustarse al cambio serán los que en su mayoría podrán triunfar, y esto es debido a las exigencias reinantes. La flexibilidad para adaptarse será un aspecto que los empleadores busquen en los prospectos para las vacantes. Pero considero que no sólo desde una perspectiva empleadora podemos abordarlo, sino que también desde la iniciativa y la inventiva propia, la adaptabilidad y la flexibilidad son básicas para poder emprender proyectos, colectivos, individuales y comunitarios que tengan un impacto en la calidad de vida. El pleno desarrollo de los individuos para que estos se sientan útiles y felices, en conciencia plena de todo su desarrollo desde lo físico, lo espiritual, lo mental y lo social, cobra un papel protagónico.

Para todo lo anterior hay algo que se conoce dentro de esta visión como los sistemas de apoyo del siglo XXI o *"Support systems*". Estos sistemas de soporte son los métodos considerados como ineludibles para que los estudiantes tengan el manejo y el desarrollo de dichas habilidades y son: los estándares, la evaluación, la enseñanza

y el currículo, el desarrollo profesional y los ambientes de aprendizaje del siglo XXI. La práctica educativa está, como es evidente, presente en cada uno de estos sistemas.

Reflexión en la formación de formadores

A partir de esta pequeña introducción de la visión de este enfoque aspiro a dejar algunas reflexiones en torno a la formación de educadores y es que, sin dejar de lado el currículo establecido en los planes y programas y el perfil de egreso considerado como elemental, creo que tenemos que desarrollar en los docentes en formación, a través de su paso por las escuelas normales y formadoras, estas competencias para coexistir en esta era de la información y la comunicación y ponerlos a la par con cualquier otra carrera universitaria.

El futuro ha rebasado a la educación, en su gran mayoría no la considero vigente y actualizada. Los alumnos requieren respuestas y habilidades que ya no hay en el 90% de aulas del sistema educativo tradicional, ellos tienen acceso a las respuestas en una gama amplia de esferas y con un solo *"click".* Es en ese contexto en donde trabajarán los profesores en formación que se encuentran estudiando en las escuelas formadoras de docentes. Un entramado que les requerirá no sólo dominar su asignatura y la metodología de enseñanza de ésta, sino les exigirá innovación y adaptación al tenor de las habilidades del siglo XXI donde más que respuestas el estudiantado necesita guía y alternativas creativas, innovadoras y sustentables.

A lo largo de mi trabajo con docentes en formación les he planteado dos interrogantes que supongo muy importantes: ¿cómo es un maestro del siglo XXI? y ¿cómo te podrían ayudar la Escuela Normal Superior de Jalisco y tus profesores para que te conviertas en ese profesor? Todo esto ha sido con la inquietud de mejorar mi práctica educativa, de reflexionar sobre mi desempeño y lo que planteo en el aula y por supuesto con la visión de hacer adaptaciones para ofrecerles un modelo que pueden tomar, modificar y adecuar a sus contextos.

De estas preguntas han surgido diversas reflexiones, ya que muchos de ellos concuerdan con la perspectiva que inicialmente presenté. Los profesores en formación tienen claro lo que el mundo contemporáneo y sus futuros alumnos les demandarán. Son actitudes y habilidades que engloban la necesidad de una educación innovadora y

creativa, la importancia de la motivación, la sensibilidad y la presencia del amor, la pasión, la espiritualidad y la flexibilidad para confrontar todos los desafíos. Ellos lo saben, pero en su mayoría, consideran que los espacios de formación no se los modelan.

La formación de maestros tendrá que darse en esos términos o estaremos condenando a que la educación siga contando una sola visión del mundo cuando eso ya no es válido. La reformulación de la vocación se hace más necesaria que nunca. Esto, además de permitir que los alumnos puedan de alcanzar mejores resultados y la tan anhelada calidad educativa respaldada por el Artículo 3ro, será para ofrecerles una oportunidad de insertarse con éxito en este siglo. Sino ofrecemos esto estaremos condenando a los más vulnerables a seguirlo siendo, a que la desigualdad siga permeando nuestras vidas.

Los adjetivos que más sobresalen a la hora de preguntar por las características coinciden en gran medida con los enfoques que surgen en torno a las habilidades del siglo XXI y lo resumo en la siguiente definición del educador:

Un educador del siglo XXI es alguien que está al pendiente de las necesidades de los alumnos y es sensible al contexto moderno de cambio. Tiene una vocación clara, disfruta de su actividad, cuenta con la capacidad para inspirar, motivar y dar amor a sus estudiantes con compasión. En el plano de las tecnologías es un usuario exitoso con habilidad para utilizarlas a su favor en el contexto en que se desenvuelve. Es un profesional creativo, alegre, dinámico, abierto, es flexible y adaptable a cualquier escenario. Conoce y domina su materia, utiliza una o más metodologías que complementan el proceso de sus estudiantes y promueven el desarrollo de habilidades de orden superior. Suscita la colaboración y la buena comunicación. Es un líder que produce conocimiento y reflexión en torno a la educación. Se encuentra en permanente búsqueda de respuestas innovadoras a problemas comunes, educa en y para la libertad, la diversidad, la interculturalidad, la democracia y la paz con calidad y empatía. Se comunica en dos o más lenguas.

Ahora con todo lo anterior claro, tendría que venir la introspección de qué parte como docentes nos falta desarrollar, pero más allá de eso, como formadores de docentes, cómo hacemos en las instituciones formadoras de docentes para que los

estudiantes desarrollen a su paso por nuestra institución todo lo anteriormente descrito y potencialicen así sus talentos y su desarrollo integral.

Los normalistas son muy claros y precisos y al conocer cómo es un profesor del siglo XXI, saben también qué es lo que necesitan que su escuela normal les proporcione.

En el plano de los programas de estudios hay una necesidad primordial y urgente de renovar o morir. Los contenidos que en su mayoría se siguen revisando fueron pensados para otro tiempo y quizá pudieron funcionar en gran medida, pero no para hoy, no para la niñez y la juventud que está en los salones de clase. Se necesita dotar el docente de una instrucción profunda de las TIC y su aplicación, además de por lo menos una segunda lengua, en este caso, el Inglés. Finalmente es muy urgente mostrar a los alumnos lo que de enseñanza se hace en el mundo, de qué enfoques se está hablando, cuáles son los debates que se tienen a nivel internacional, qué metodologías se implementan en todo el orbe y cuáles innovaciones se aplican. Se tiene que incitar a su vez, a que ellos produzcan conocimiento y lo sepan organizar.

En el escenario de sus maestros catedráticos, que fungen como prototipos, necesitan eso, modelos que puedan adaptar a su ser docente. No hay nada que eduque más que el ejemplo. Eso demandan, patrones y guías que les muestren e inspiren a siempre ir más allá; profesores empáticos que revelen aptitudes y actitudes que se esperan de ellos en la escuela y en su perfil de egereso. Que eduquen en la libertad para explorar, proponer, crear y descubrir.

Si bien muchos de los catedráticos lo hacen, es necesario que se les haga saber cada objetivo de nuestras acciones, que sea explícito el proceso. La fundamentación teórica les dará claridad sobre lo que se hace en el aula. Están ávidos de clases, técnicas, modelos y metodologías innovadoras que puedan aplicar. En la medida que llevemos todo eso a los profesores en formación y que les hagamos reflexionar y les demos el reto de crear conocimiento, será en la medida que ellos puedan formar su propio docente del siglo XXI.

Fomentar su autonomía y la colaboración con sus semejantes evitará la balcanización de la profesión docente como una profesión que quedó, tal como la escuela, en otro tiempo. El currículo necesita reformarse e incluir los cambios y las

nuevas herramientas pero también los profesores podemos llevar esa realidad a nuestra aula adelantándonos a eso.

Con respecto a la institución y a sus instancias lo que más pedirán de forma persistente serán las necesidades materiales. La educación del siglo XXI requiere de capacitación avanzada en tecnología pero para eso se requieren tener los instrumentos y el equipamiento necesario. Una educación de gran calidad si bien no se dará automáticamente con los aparatos tecnológicos, si creo que sin estos nos apartamos del mundo existente. Sobre todo si queremos acercar la realidad al salón de clases y si aspiramos a ayudar a promover el uso crítico de la información y la tecnología.

Tenemos que consensar, maestros en formación, profesores, autoridades de las instituciones, un perfil del educador y de la enseñanza del siglo XXI como parte del plan institucional para el cual trabajemos todos. Los maestros en formación están dispuestos a experimentar y lo más importante, a reflexionar en torno a sus prácticas y su formación desde una visión de la educación innovadora y creativa si se les plantea el reto. Instrumentar una serie de acciones para encaminarnos a ser una institución formadora de docentes del siglo XXI es una cuestión fundamental para seguir.

Las escuelas normales en su conjunto deben trazarse el desafío de insertarse asertivamente y ponerse a la par con instituciones que se consideran como los grandes centros de producción de conocimiento de este siglo. Inspirar a los docentes en formación es una característica con que deberán contar. Tienen que producir conocimiento y un debate interno real para fuera y para adentro con temas del siglo XXI que sea elocuentes y propios del mundo actual, en una era de cambios y de desafíos donde sólo los que puedan hacer la diferencia serán los que tengan un éxito genuino.

Referencias

The partnership for 21st century skills (2009). Framework for 21st century learning. En *Partnership for 21st century skills*. Consultado el 16 de Noviembre de 2013. Disponible en http://www.p21.org

The partnership for 21st century skills (2009). P21 Framework definitions. En *Partnership for 21st century skills*. Consultado el 17 de Noviembre de 2013. Disponible en http://www.p21.org

The partnership for 21st century skill. Learning for the 21st century. En *Partnership for 21st century skills*. Consultado el 18 de Noviembre de 2013. Disponible en http://www.p21.org

Assessment and teaching of the 21st century skills (2013). 21st century skills. En *Assessment and teaching of the 21st century skills*. Consultado el 14 de Noviembre de 2013. Disponible en http://atc21s.org

OECD (2010). Working paper 21st Century Skills and competences for New Millennium learners in OECD countries. En *Instituto Nacional de tecnologías educativas y de formación del profesorado*. Consultado el 18 de Noviembre de 2013. Disponible en http://www.ite.educacion.es

Acompañamiento reflexivo. Prácticas docentes de un estudiante de la Escuela Normal Superior de Jalisco

Víctor Manuel Ponce Grima, Rosa Araceli Sánchez Robles y Joel Tostado De la Mora

Escuela Normal Superior de Jalisco

Resumen

El reporte de investigación que se presenta aborda una metodología para el proceso de acompañamiento reflexivo a un estudiante del cuarto semestre de la Escuela Normal Superior de Jalisco (ENSJ), con especialidad en geografía. El acompañamiento reflexivo se llevó a cabo en dos Jornadas de Observación y Práctica en una escuela secundaria. Se parte del supuesto de que la observación solo permite el acceso a la superficie de la práctica, pero que lo más relevante es la subjetividad, la cual solo es accesible a través de otros dispositivos como la entrevista y la interpretación. En cada jornada se siguieron las siguientes etapas: luego del registró de su práctica y el análisis preliminar de sus acciones, se realizó una entrevista al practicante para recoger las razones de su actuación, así como para reflexionar en algunas acciones relevantes, su totalidad y en las posibilidades de mejora de su práctica. En el análisis se tomaron en cuenta los motivos para, que ocurre en su planeación, y los motivos porque, que se desenvuelven en el curso de la acción, mediante los cuales resuelve los problemas inesperados e impredecibles de las acciones dentro del aula. En el análisis de las acciones de cada jornada se puede percibir una mejoría educativa. En la primera jornada no aporta nada nuevo a los alumnos, se estancó en recuperar lo que ya saben y la indisciplina es notable. Por el contrario en la segunda jornada, el practicante incorpora nuevas acciones y recursos educativos más pertinentes.

Palabras Clave: Formación de profesores, Práctica docente, práctica educativa, práctica profesional

Introducción

El objetivo de esta investigación es reportar el proceso del acompañamiento reflexivo de la práctica de un estudiante del cuarto semestre de la especialidad de Geografía en dos Jornadas de Observación y Práctica Docente. Es parte de una investigación más amplia sobre el acompañamiento reflexivo de los estudiantes de la ENSJ. Esta actividad se prevé en el Programa de Observación y Práctica Docente (2002, p, 14), pretende que los normalistas: "Desarrollen la capacidad para aprender de las experiencias obtenidas al tratar contenidos de enseñanza con grupos escolares de educación secundaria y para proponerse nuevos retos a través del análisis de la observación y la práctica".

Las jornadas se realizaron entre abril y mayo de 2012 en una escuela secundaria. Se presentan primero los posicionamientos teóricos y las perspectivas desde donde se realiza el acompañamiento reflexivo a la práctica de enseñanza de los estudiantes. Luego se presentan los procedimientos metodológicos y el análisis de las prácticas de enseñanza del estudiante.

Discusiones teóricas sobre la práctica, acción y reflexividad

La línea central de formación de los actuales normalistas es denominada "Acercamiento a la Práctica Docente". Durante los primeros semestres pretende que el estudiante "observe" las instituciones educativas y las prácticas de enseñanza de los profesores de educación secundaria. A partir del tercer semestre los estudiantes realizan prácticas de enseñanza cada vez más intensas en las escuelas secundarias.

Existen pocos trabajos de investigación que documenten y analicen las prácticas de los estudiantes normalistas y que en su contenido den cuenta del proceso de seguimiento y acompañamiento reflexivo a los futuros docentes, al menos desde el plano de la subjetividad y la interpretación de los significados de las prácticas.

La "práctica" es un concepto alusivo, y ocasionalmente definido superficialmente. Desde el nombre del eje de observación de la práctica, se elude el problema de que la práctica no es del todo observable (Ricoeur, 1995; Sacristán 1998; Ponce 2009). Aunque es un concepto central en las escuelas normales y de muchos posgrados es un término del que poco se sabe (Torres, 2009). Su complejidad reside

en que están imbricados asuntos actorales, institucionales, históricos, contextuales, lingüísticos y de interpretación de la intersubjetividad.

Para Torres (2009) la práctica no es reductible a hacer algo, sino que posee sentidos simbólicos, históricos y sociales. En ella se asientan siglos, de formas de hacer, de saber hacer y de pensar, que se revelan a través de los dispositivos utilizados principalmente para su conservación y menos para el cambio (Ponce, 2009). El gran problema de la indagación y la comprensión de la actuación de la práctica, consisten en cómo pasar de lo que se dice y se hace (observable), a la interpretación de su sentido simbólico y subjetivo.

Para este trabajo, se entenderá por práctica: *el conjunto de actividades que lleva a cabo el profesor en formación, en donde pone en juego sus creencias, intenciones, valores y otros elementos subjetivos*. Este concepto tiene al menos dos componentes, la actividad (observable) y la (inter) subjetividad que el actor pone en juego en su práctica.

Diversos autores utilizan al concepto de acción, como una categoría analítica para abordar la práctica (Ponce, 2009; Bertely, 2000). En este sentido, puede entenderse que ésta, la constituye un conjunto de acciones articuladas por ciertas reglas o razones en el marco del actor o de la colectividad (Bazdresch, 2000). La acción refiere los acontecimientos que desencadena un actor con el propósito de lograr cierta intención.

La reflexión de la acción ocurrida, significa volver a la conciencia lo que se ha vuelto rutina. Implica develar las razones de la actuación, para explicar porqué se hace algo, aunque no esté viva en la conciencia alerta, durante la planeación o en el curso de la acción.

La reflexión sobre la acción, como estrategia para la formación profesional no es nueva. Schön (1998) conformó sus principios desde hace décadas. El práctico profesional domina sobre todo saber hacer, el cual no es fácil de reconocer ni de ser traducido en conocimientos declarativos. Se trata de un saber tácito y rutinario que se conserva y se transmite a través del contacto y la comunicación con otros profesionales, en la actuación cotidiana y que no se transmite en los centros de formación profesional, sino en el desempeño de la profesión.

Dreher (2012:100) recoge de Schütz la distinción de los motivos-para, de los motivos-porque de la acción. Advierte que la confusión de estos dos planos ocasiona "malentendidos relacionados con la interpretación de la acción", pues se suele creer "que el resultado de un acto coincide con su motivo, sin reflexionar en los 'motivos-para' del actor, los cuales, a causa de eventos no planeados e imprevistos, pueden haber conducido a resultados diferentes de aquellos intencionados"(2012, p. 100).

El estudiante de la normal elabora su plan de clase, proyección idealizada del futuro o motivos-para en términos de Schütz (1993). Sin embargo, en el curso de la acción pone en juego los motivos-porque, en el cual integra su acervo de conocimientos adquiridos en su experiencia personal. Le son útiles para resolver la multiplicidad de situaciones conflictivas que le imponen las circunstancias inesperadas e imprevistas en el contacto intersubjetivo.

Procedimiento e instrumentos metodológicos. De lo observable a la subjetividad del estudiante. El objeto de la investigación reside en capturar la naturaleza de las decisiones que se toman en cada situación, en el marco del conocimiento práctico, y que se escapa a la conciencia plena del actor, al mismo tiempo que se asiste la reflexividad de la práctica del normalista.

En el acompañamiento a la práctica se siguieron cuatro momentos. Primero se registró y transcribió su práctica de enseñanza (instrumento de observación). Segundo, después del análisis preliminar de las acciones y elaborar las posibles acciones de la práctica, se realizó una entrevista reflexiva. El propósito fue que describiera las razones de sus actuaciones; se busca interpretar cada acción como totalidad de la práctica; en el tercer momento se plantearon preguntas valorativas acerca de la pertinencia y la eficacia de la práctica; y, hasta el final, cuarto, de este proceso se le cuestionó acerca de lo que puede mejorar.

El criterio de segmentación del registro fue identificar el inicio y término de cada acción de clase. La entrevista accede a la subjetividad del practicante, es decir, indaga las razones de por qué hizo y dijo eso, en cada acción. El momento valorativo pretende que el estudiante juzgue ¿qué hizo bien y por qué? En el momento de mejora se pide que identifique qué aspectos se propone mejorar para las siguientes Jornadas.

En la investigación de Ponce (2009) se advierte cómo en muchos procesos reflexivos se pasa rápidamente a la valoración de la práctica, sin el desarrollo suficiente de la reflexividad descriptiva y narrativa. El apresuramiento valorativo, además de la implementación de otros recursos inadecuados, puede impedir la reflexividad. Sólo si se han completado la descripción y la narración de la práctica, es conveniente pasar a la etapa valorativa.

Al estudiante de la ENSJ se le ayudó a interpretar su propia subjetividad. Durante la entrevista juega un rol interpretativo al intentar responder a las preguntas. Por su parte los entrevistadores estuvieron alerta a las interpretaciones que ofrecía el estudiante, y al agotamiento de las etapas de la reflexividad previstas.

La primera jornada. Desde la planeación, el estudiante se propuso que los alumnos recordaran lo que sabían acerca de los recursos minerales y energéticos. Lo destacado de esta práctica es que el estudiante no aportó nada nuevo. A cada pregunta que él formula, se siguió una respuesta correcta. Lo que se destaca como positivo es que ejecuta actividades orientadas al desarrollo de estrategias de representación y organización de información.

Algunas de las acciones no previstas en la planeación, fueron orientadas a la disciplina, aunque no del todo exitosas. Sus creencias al respecto: “No puedo enseñar, si están platicando…”. Por eso les pide que guarden silencio “por favor” infinidad de veces, para que escuchen, para atraer la atención, porque si no se ponen límites, la indisciplina puede agudizarse, pero lo más importante es que la indisciplina “impide que los alumnos aprendan”.

Otra acción no prevista es ofrecer puntos a los que respondan a sus preguntas. Su objetivo es animar la participación de los alumnos. Una de las cualidades de la práctica es que los actores nóveles están en proceso de rutinización de nuevas acciones, por lo que al introducir nuevas demandas a la práctica se reduce su estado de alerta, ante las situaciones imprevistas que ocurren en el aula.

Otro evento imprevisto ocurre cuando se percata que el libro de los alumnos no era el que él traía. Cuando localiza la información del libro de los alumnos, contenía muy poca información. Por eso improvisa un dictado, a través de la cual proporciona a los alumnos la información que tenía prevista.

La segunda jornada de OPD. En la segunda jornada el estudiante abordó el tema del “Índice de desarrollo humano (IDH) y su expresión en el mundo y en México”. Se propuso reconocer los aprendizajes previos de los alumnos, además de que accedan a nueva información. Dispone de diversas estrategias: prevé de información y ayuda a su comprensión y organización, a través del mapa mental y el cuadro sinóptico.

En términos generales sigue el curso de las acciones previstas. Lo destacado son las acciones orientadas a mantener el orden y disciplina, las estrategias de interacción y el monitoreo al pasar por las filas de los alumnos.

Desde el principio de la clase sostiene un estilo que le permite tener control de la disciplina en el salón de clase. A diferencia de la primera jornada, está más tranquilo, no se acelera al iniciar la clase y señala las reglas básicas de clase de manera más clara y pausada.

En la primera jornada es común que exprese “Guarden silencio por favor”. Ahora utiliza diversas estrategias: “¡Haber, guardamos silencio 1… 2… 3…!”. También dice con firmeza que guarden silencio cuando algunos alumnos están platicando. En un momento les advierte que les apagará el ventilador, que suscitó que los alumnos se callaron por el intenso calor del aula.

Lo más destacado del control de la disciplina fue que trabajó en la Zona de Desarrollo Próximo de los alumnos, pues sí se aportaron nuevos conocimientos y habilidades. A diferencia de la primera jornada en el cual trabajó en la Zona de Desarrollo Real, o en lo que ya sabían los estudiantes.

Para el practicante, sus acciones las opera desde el constructivismo de Vigotsky que para él, sobreviene cuando los alumnos para aprender participan activamente construyendo el conocimiento. “Van poniendo en práctica procesos cognitivos y van adquiriendo nuevos conocimientos”. Ocurre esto al “estar con ellos de cerca… encauzando todo su proceso” (E2:p2)

Los patrones de acción e interacción de que dispone le permiten una mejor conexión intersubjetiva con los alumnos. Recordemos que los modelos constructivistas suponen que cada alumno reinterpreta el nuevo conocimiento en función de sus esquemas de asimilación de sus estructuras cognitivas previas (Cubero, 2005).

Otra acción no prevista es el monitoreo individual de los alumnos cuando están trabajando. El monitoreo le permite ajustar el desarrollo de la actividad para que los alumnos logren un buen trabajo. Por ejemplo, cuando se percata de que no están realizando correctamente la tarea en el salón de clase vuelve a aclarar la instrucción, pero ahora se asegura de que entiendan lo que les pide. También le permite retroalimentar a los alumnos, si detecta errores en sus actividades.

En la medida que avanza la clase, implementa patrones de interacción más pertinentes para el aprendizaje. Se evidencia nuevos estilos y modelos, que va desarrollando en el curso de la acción. Cuando explica la instrucción, primero interroga si les queda clara la pregunta, luego los alumnos afirman que no y él les explica el significado de la pregunta. No se percata si entienden lo que él les dijo; acto seguido pasa a las siguientes preguntas. Patrón: Pregunta→respuesta negativa→explicación del practicante.

El siguiente patrón es de lectura, respuesta del alumno y retroalimentación del practicante. Es más pertinente que el anterior, pues cuando los alumnos socializan sus respuestas, el practicante valora positivamente las intervenciones y les retroalimenta, promoviendo otras reflexiones y nuevas ejemplificaciones. Existe más y mejor intersubjetividad entre el pensamiento del practicante con sus alumnos de acuerdo con Cubero (2005).

Recurre a otros patrones cuando pregunta, pero deja la respuesta incompleta y luego los alumnos intervienen completando la idea; en el segundo patrón, el practicante aprueba, retroalimenta y completa la respuesta del estudiante; en el tercero, realiza una revisión rápida de los trabajos y luego les retroalimenta o los evalúa positivamente. También recoge los productos de las actividades que desde su punto de vista contribuye a formar hábitos, “pues si no lo hace puede decaer el interés del alumno para realizar lo que se les pide”.

Una de las acciones más destacadas es que enseña la habilidad de comprensión lectora. Como se sabe este conocimiento es procedimental (Marzano, 2002; Zavala, 2008), es decir, que no se aprende solo con el enunciado de los pasos de la comprensión lectora, sino poniéndola en práctica. Primero, el practicante aplica un método de seis pasos en la misma lectura de la estrategia de comprensión lectora.

Luego sigue cada paso, para que los alumnos la apliquen en la lectura que preparó sobre los indicadores del Índice de Desarrollo Humano. Para ello se apoya de dos anexos preparados con anticipación. Dedica tiempo suficiente en cada fase, para que lean y apliquen cada uno de los seis pasos en la estrategia para la comprensión lectora, como en su transferencia a la lectura de los indicadores del Índice de Desarrollo Humano.

Para el practicante es importante que los estudiantes sepan cómo organizar información utilizando diversos recursos: esquema conceptual, matriz de doble entrada o el cuadro sinóptico. En un caso él diseña en el pintarrón un esquema conceptual a través de las aportaciones de los estudiantes. Provee dos canales de comunicación, combina la interacción verbal con el diseño del esquema. En el segundo caso, con base en la información que él les proporciona sobre los indicadores del Índice de Desarrollo Humano y los pasos de la lectura de comprensión, les pide realicen individualmente un cuadro sinóptico.

Conclusiones

Si bien la práctica del normalista es perfectible, como él mismo lo reconoce, el análisis comparativo de las acciones docentes muestra su esfuerzo por mejorar su práctica profesional. Esta mejora es posible, en parte, gracias a los dispositivos metodológicos reflexivos. Es decir, fue tan importante el registro de lo que hizo y dijo en el aula, así como la entrevista reflexiva, lo que hace visible las razones (subjetivas) de sus actuaciones, la valoración de sus acciones, así como de los compromisos que él hizo por la mejora de su práctica profesional docente.

En la primera jornada es evidente que se mueve de la Zona de Desarrollo Real, pues no va más allá de lo que los alumnos ya saben. A cada pregunta formulada le siguen respuestas correctas. Tiene dificultades para el control de la disciplina. Por el contrario en la segunda jornada, introduce acciones más afectivas, tanto para el aprendizaje de contenidos curriculares, de habilidades para la comprensión lectora, interacciones con dispositivos intersubjetivos más adecuados y mejores dispositivos para el control de la disciplina de los estudiantes.

Una acción común en ambas jornadas es el hecho de que recupera saberes previos, sin embargo los resultados que obtuvo fueron distintos a los que él esperaba. En la primera jornada la mediación que empleó, no tuvo mayor relevancia e impacto en el aprendizaje de sus alumnos. En la segunda jornada logró orientar mejores dinámicas y patrones de interacción. Produjo más concentración y participación activa por parte de los alumnos.

Los desafíos que se planteó en la primera jornada, para mejorar la mediación y lograr que se consuma la Zona de Desarrollo Próximo fueron asumidos con creatividad, al integrar actividades para el desarrollo de la habilidad lectora, al mismo tiempo que ayuda a comprender los contenidos vinculados al Índice de Desarrollo Humano.

Se considera que con esta experiencia reflexiva el practicante será capaz de buscar mejores opciones para ser un mejor docente, pero lo más importante es que nos lega sus vivencias, su disposición e información valiosa para comprender los procesos reflexivos para la formación de nuevos docentes.

Referencias

Aguerrondo Inés (2007). *Racionalidades subyacentes en los modos de planificación (educativa).* UNESCO-IIPEE. Buenos aires.

Bazdresch, P. M. (2000). *Vivir la educación, transformar la práctica.* Zapopan, Jal. México: Textos Educar. Secretaría de Educación Jalisco.

Bertely, M. (2000). *Conociendo nuestras escuelas. Un acercamiento etnográfico a la cultura escolar*. México: Paidós.

Cubero, R. (2005). *Perspectivas constructivistas. La intersección entre el significado, la interacción y el discurso*. *Crítica y fundamentos.* España: Grao.

Dreher, Jochen. (2012). Fenomenología: Alfred Schütz y Thomas Luckman. En E. De la Garza y G. Leyva. *Tratado de las ciencias sociales: perspectivas actuales.* México: Universidad Autónoma Metropolitana y Fondo de Cultura Económica.

Marzano, R. ()*Dimensiones del aprendizaje*. México: Ediciones Instituto Tecnológico de estudios Superiores de Occidente, Guadalajara,.

Observación y Práctica Docente I (2002). Programa y materiales de apoyo para el estudio. Licenciatura en Educación Secundaria. 3er semestre fue elaborado por el

personal académico de la Subsecretaría de Educación Básica y Normal de la Secretaría de Educación Pública

Ponce, V. M. (2009). *Reflexividad de la práctica en la formación docente. Estudio de caso*. Guadalajara, México: Editorial Amate.

Ricoeur, P. (1998). *Teoría de la Interpretación. Discurso y excedente de sentido.* D. F, México: Siglo XXI.

Ricoeur, P. (2002). *Del texto a la acción. Ensayos de hermenéutica II*. D. F, México: Fonde de Cultura Económica.

Schön D. (1998). *El profesional reflexivo; cómo piensan los profesionales cuando actúan*. Temas de educación Paidós, Barcelona.

Schütz, A. (1993), *La construcción significativa del mundo social. Introducción a la sociología comprensiva*. Barcelona: Paidós, básica.

Torres, R. M. (2009). *Investigar y escribir las prácticas educativas*. En Conferencias magistrales del X Congreso Nacional de Investigación Educativa. Consejo Mexicano de Investigación Educativa, AC. Primera edición.

Zabala, A. (2008). *La práctica educativa. Cómo enseñar*. Barcelona: Editorial Grao-colofón.

Condiciones para el fortalecimiento de los Consejos Técnicos Escolares de Educación Básica y Normal del Estado de Jalisco

Mónica Camacho Aguilar, Erika Fabiola Díaz López y Carmen García Estrada

Resumen

Los avances del estudio de caso que aquí se presenta pertenece a una investigación macro cuyo propósito es documentar, acompañar y evaluar el impacto de las rutas de mejora construidas en los Consejos Técnicos Estatales, así como la construcción de Modelos de gestión y de docencia impulsados desde el Consejo Técnico Escolar (CTE) que contribuye a responder exitosamente a las prioridades educativas y modelos de acompañamiento que promuevan la autorregulación autónoma en la toma de decisiones del CTE.

Los resultados de la investigación ofrecerán información para conocer la manera en que los CTE's dan solución a los problemas educativos prioritarios en relación a la normalidad mínima, la mejora de los aprendizajes en los estudiantes, el abatimiento del rezago escolar y el desarrollo profesional de los agentes escolares participantes; a partir de recuperar y reforzar la figura del Consejo Técnico Escolar, pues es ahí donde se detectan los retos y se traza el camino rumbo a una mejora constante, en la que cada uno tiene un papel crucial.

El presente avance de investigación se acota en el estudio de caso del equipo de investigadores del Instituto Superior de Investigación para la Docencia y el Magisterio (ISIDM) y el Consejo Estatal Técnico de la Educación CETE referente a una escuela secundaria general de la zona metropolitana, que denominaremos caso A.

Palabras clave: Consejo Técnico Escolar, Ruta de Mejora, Invstigación-acción.

Antecedentes

La Secretaría de Educación Pública, a través de la Subsecretaría de Educación Básica en el ciclo escolar 2015-2016, emprende un conjunto de acciones orientadas a atender tres prioridades educativas que permitirán fortalecer a la escuela en el cumplimiento de su misión:

a) Garantizar una serie de condiciones que promuevan una normalidad mínima en las tareas escolares.
b) La mejora de los aprendizajes en los estudiantes
c) Abatir desde la propia escuela el rezago educativo.

Lo anterior es porque se considera a la escuela como el corazón del sistema educativo, por ello las prioridades se traducen en acciones que permitan cumplirlas y hacerlas realidad, y entre esas acciones se encuentran las siguientes:

- El diseño de un nuevo marco normativo de actuación de la supervisión escolar
- La descarga administrativa en las escuelas
- El fortalecimiento de los Consejos Técnicos Escolares (CTE)

Esta última estrategia de promoción de la autonomía de las escuelas denominada Consejos Técnicos Escolares, forma parte de la política nacional de Reforma de la Gestión Educativa en las escuelas, que busca superar alguno de los problemas de generalización de la formación docente, el trabajo en colectivo, la toma de decisiones, la descontextualización de problemas educativos y el logro de los alumnos, el liderazgo efectivo y la reconsideración de la planeación y evaluación desde la escuela.

Y motiva esta investigación, porque los CTEs son espacios propicios para el análisis y la toma de decisiones sobre los diversos asuntos escolares, que propician la transformación de las prácticas docentes para favorecer que todos nuestros niños y jóvenes que asisten a la escuela logren todos los aprendizajes esperados; así como el referente necesario para el desarrollo profesional de los maestros.

Sin embargo, cabe aclarar que los Consejos Técnicos Escolares no son nuevos. La Secretaría de Educación Pública los han denominado de diversas formas, con metodologías diversas también. Por ejemplo en los niveles de preescolar y primaria

fueron llamados Consejos Técnicos Consultivos y su norma correspondía a los manuales de organización fechados en la década de los ochenta.

En 1997-1998 se instituye por vez primera un espacio para el trabajo colegiado de los maestros en las escuelas; se establecieron cinco días antes del inicio del ciclo escolar y las instituciones utilizaban algunos otros para la continuidad al trabajo; se constituyó como un espacio para la toma de decisiones colegiadas a favor de los aprendizajes. Dio inicio con el nombre de Talleres Generales de Actualización; en el ciclo escolar 2009-2010 pasa a modalidad de curso Básico y en el 2013-2014 se constituyen como Consejos Técnicos Escolares.

En la actualidad los Consejos Técnicos Escolares tienen como misión asegurar la eficacia del servicio educativo que se presta en la escuela cuyos objetivos son: revisar de manera continua el logro de aprendizajes de los alumnos, planear, dar seguimiento y evaluar las acciones de la escuela y fomentar el desarrollo profesional de los maestros y directivos.

Lo presiden los Directores de escuela o Supervisores en caso de escuela unitaria o multigrado y participan Directores, Subdirectores, Docentes frente a grupo, Maestros de educación especial, Educación física y de otras especialidades que laboran en el plantel, zona o región, según sea el caso (Secretaría de Educación Jalisco, 2010).

Las modalidades de trabajo que se promueven son fundamentalmente el trabajo colaborativo, la observación y aprendizaje entre pares; las sesiones del Consejo están divididas en dos fases: Intensiva, cinco días en Agosto y ordinaria con ocho sesiones a lo largo del ciclo escolar y de acuerdo a las disposiciones de la autoridad educativa. Los contenidos que se abordan se dividen en dos: el 60% del tiempo del consejo escolar a lo largo del ciclo escolar se trabaja con una temática transversal y el 40% del tiempo del Consejo a la atención a necesidades específicas de cada escuela. (Secretaría de Educación Pública, 2013)

Con base en lo anterior la relevancia del Consejo Técnico Escolar estriba entre otras en el trabajo colegiado liderado por el director e integrado por la totalidad del personal docente de cada escuela.

Es por eso que la presente investigación cobra importancia porque dará seguimiento a una política nacional para fortalecer la gestión y autonomía en las escuelas, porque se realiza *in situ* la planeación y ejecución de decisiones comunes dirigidas a que el centro escolar, de manera unificada, se enfoque a cumplir satisfactoriamente su misión.

Justificación Educativa del proyecto

El país requiere una nueva escuela mexicana, acorde con los postulados de la Reforma Educativa que establece una organización escolar que garantice al máximo el logro del aprendizaje de los alumnos; ésta implica asegurar la eficacia del servicio educativo que se presta en la escuela. Conlleva, además, asignar nuevos significados y funciones a los actores encargados de preservar la calidad educativa.

Con base en la nueva conceptualización constitucional de calidad en la educación el Estado garantizará la misma, la gratuidad y obligatoriedad de manera que los materiales y métodos educativos, la organización escolar, la infraestructura educativa y la idoneidad de los docentes y los directivos garanticen así mismo el máximo logro de aprendizaje de los educandos.

En el Transitorio quinto, Fracción III, inciso a), se establece que para el debido cumplimiento, de lo dispuesto por los artículos 3° y 73°, Fracción XXV, es necesario:
Fortalecer la autonomía de gestión de las escuelas con el objetivo de mejorar su infraestructura, comprar materiales educativos, resolver problemas de operación básicos y propiciar condiciones de participación para que alumnos, maestros y padres de familia, bajo el liderazgo del director, se involucren en la resolución de los retos que cada escuela enfrenta. Por su parte, el Plan Nacional de Desarrollo 2013-2018, en la Estrategia 3.1.1., del apartado VI.3. México con Educación de Calidad, establece como Líneas de acción, entre otras:

1. Estimular el desarrollo profesional de los maestros centrado en la escuela y en el aprendizaje de los alumnos, en el marco del Servicio Profesional Docente.
2. Robustecer los programas de formación para docentes y directivos.

3. Impulsar la capacitación permanente de los docentes para mejorar la comprensión del modelo educativo, las prácticas pedagógicas y el manejo de las tecnologías de la información con fines educativos.
4. Mejorar la supervisión escolar, reforzando su capacidad para apoyar, retroalimentar y evaluar el trabajo pedagógico de los docentes.

Por lo anterior la Integración de los Consejos Técnicos Escolares es fundamental porque el quehacer diario de los docentes, su experiencia en las aulas y en la comunidad escolar son procesos que requieren la interacción, el diálogo entre pares y el apego a las disposiciones aplicables.

La presente investigación cubre con la necesidad de realizar un seguimiento y evaluación para fortalecer a las políticas que permiten la organización e implementación de dichos órganos colegiados y de su profesionalización como colectivos. La investigación abonará a la atención y mejora de los resultados educativos en nuestro país. Y revitalizar aquellas estrategias que han funcionado pero que, por la dinámica operativa-administrativa que ha caracterizado al Sistema Educativo Nacional en los últimos años, no se fortalecieron o se dejaron en el olvido.

También justifica su importancia en la tendencia internacional acerca de la conceptualización del cambio dado que la implementación de innovaciones que logren un impacto satisfactorio en la mejora educativa, tiene su sustento en los nuevos significados de la gestión.

La investigación permitirá clarificar con certeza, si la autonomía de gestión del centro escolar genera ambientes de aprendizaje más propicios para los estudiantes con el apoyo corresponsable en las tareas educativas de los padres de familia, del Consejo Escolar de Participación Social, de la Asociación de Padres de Familia y de la comunidad en general.

Además permitirá contar con un modelo de gestión y de docencia impulsado desde el CTE que contribuya a responder exitosamente a las prioridades educativas y construir nuevos modelos de acompañamiento que promuevan la autorregulación autónoma en la toma de decisiones del CTE.

Los resultados de la investigación tendrá un Impacto científico y tecnológico respecto a la generación de conocimiento en la solución de problemas educativos e

innovación educativa en general y sobre la construcción colaborativa de modelos de gestión y de docencia impulsados desde el CTE que contribuye a responder exitosamente a las prioridades educativas y de acompañamiento que promuevan la autorregulación autónoma en la toma de decisiones del CTE; así como en la Integración de los dispositivos tecnológicos para el desarrollo de la autogestión liderazgo y colaboración de los integrantes del Consejo técnico escolar para la mejora de los aprendizajes en los estudiantes, abatir el rezago escolar y el desarrollo profesional de los agentes escolares participantes.

Objetivo General y Objetivos Específicos

Objetivo general

Documentar y evaluar el impacto del Consejo Técnico Escolar de la Escuela Secundaria general, en torno a la normalidad mínima, la mejora de los aprendizajes en los estudiantes, abatir el rezago escolar y el desarrollo profesional de los agentes escolares participantes, y proveer estrategias de acompañamiento.

Objetivos específicos

1) Recuperar y analizar el proyecto y trayecto de mejora escolar elaborado por el CTE de la Secundaria general y caracterizar el rumbo de las rutas de mejora y las prioridades que se plantean en término de los rasgos de la normalidad mínima, mejora de la escuela, el rezago escolar y el desarrollo profesional de los agentes escolares.
2) Recuperar los procesos de acompañamiento y animación de la ruta de mejora de la escuela participante en la investigación.
3) Evaluar el impacto del Consejo Técnico Escolar, en torno a la normalidad mínima, la mejora de los aprendizajes en los estudiantes, abatir el rezago escolar y el desarrollo profesional de los agentes escolares participantes.

Metodología

La estrategia metodológica propuesta para esta investigación, es el estudio de caso, así como la investigación–acción, ya que se pretende una mejora profesional en

distintos espacios escolares de educación básica y normal a propósito de acercar o lograr el supuesto de los CTE. Esta estrategia pertenece al enfoque cualitativo o naturalista, ofrece profundidad y detalle sobre una situación, tal y cómo ocurre de manera cotidiana mediante una descripción y registro cuidadoso.

El estudio de casos, como metodología, busca documentar los hechos y mentalidades de los actores involucrados. El caso en general puede ser entendido como un sujeto, un programa, una institución, una comunidad o un movimiento social. En esta investigación, se entenderá al caso como aquel que está circunscrito en un centro escolar y bajo el contexto de un programa de CTE establecido por la SEJ. Esta particularización de la situación de estudio remplaza la validez de la generalización y tienden, por su naturaleza específica, a focalizar la observación y el análisis desde la cultura.

El estudio de casos, tiene múltiples definiciones y formas de llevar a cabo, sin embargo, de acuerdo a los objetivos de esta investigación es pertinente definirlo como: “el examen de un ejemplo en acción. El estudio de incidentes, hechos específicos y la recogida selectiva de información permite al que lo realiza, captar y reflejar los elementos de una situación que le dan significado.” (Walker como se citó en Angulo y Vázquez, 2003, p.16).

Dichos casos, entendidos como ejemplos en acción, estarán mediados por la investigación–acción, ya que se pretende primero describir y posteriormente diseñar, operar y dar seguimiento a un plan de mejora profesional, así como de cada centro escolar.

La investigación acción se puede definir además como un instrumento de desarrollo profesional que genera un conocimiento y cambio educativo, requiere de un proceso de reflexión cooperativa y el análisis conjunto de medios y fines en la práctica; por lo que propone la transformación de la realidad mediante la comprensión previa y la participación de los agentes en el diseño desarrollo y evaluación de las estrategias de cambio (Pérez, 1998).

La pertinencia de la investigación acción en el acompañamiento a los CTE se basa en la concordancia de los objetivos propios del método con esta investigación, cuya finalidad última es la mejora escolar, al tiempo que se mejora la comprensión de

las acciones, ideas y contextos diversos, en torno a la implementación de esta nueva política, lo que permite establecer así un puente entre la teoría y la práctica, la acción y la reflexión.

El estudio de caso que aquí se presenta se centra en la realidad educativa que conforma la escuela secundaria caso A, el procedimiento de selección de este caso se basó en una estrategia de muestreo de conveniencia (Goetz y LeCompte, 1988) de los investigadores, donde destacó el factor de facilidad de acceso al campo. El CTE de esta secundaria, como objeto de estudio, se considera un caso típico representativo de las condiciones y de los contextos donde estos se desarrollan; y de algunos de los rasgos de la cultura organizacional característica de las secundarias generales en el estado de Jalisco.

La investigación caracteriza las formas de autogestión, liderazgo y colaboración para construir el rumbo que tomaron las rutas de mejora y las prioridades que se plantearon en término de los rasgos de la normalidad mínima, la mejora de los aprendizajes y las formas de abatir el rezago educativo. La documentación, el acompañamiento y evaluación del impacto se realizará por medio del Director, un maestro de la escuela y tres Investigadores externos: uno del ISIDM y dos del CETE.

Plan y cronograma de actividades (Etapas, actividades y entregables)

Fase de la documentación: esta fase permitirá documentar las formas como se implementan del CTE. Documentación del estudio de caso que exprese la manera en que el CTE responde en el plan de mejora a las tres prioridades educativas (Rasgo de normalidad mínima, mejora de los aprendizajes, y abatir el rezago)

- Condiciones que favorecen y dificultan el desarrollo de los CTE.
- Procesos de autogestión y Liderazgo es decir las capacidades internas con las que cuenta cada CTE para el cambio sostenible de la escuela.
- Procesos de construcción e implementación de las rutas de mejora y operación de las mismas.

FASES I	ACTIVIDADES	FECHAS
Documentación La manera en que el CTE responde en el Plan de mejora a las tres prioridades educativas.	1º. Selección y diseño de instrumentos para la recogida de información: Entrevista, diario de campo, videograbaciones, encuestas, listas de cotejo y encuesta. 2º. Recogida de información focalizando: Condiciones que favorecen y dificultan el desarrollo de los CTE Procesos de autogestión y Liderazgo y el trabajo en colectivo, además de las capacidades internas con las que cuenta cada CTE para el cambio sostenible de la escuela. Procesos de construcción e implementación de las rutas de mejora y operación de las mismas. 3º. Sistematización de la información	02 al 27 de Septiembre del 2013 Septiembre 2013 Octubre del 2013 Noviembre 2013 Enero del 2014 Febrero del 2014 Mayo del 2014 Junio del 2014 Julio del 2014 De Septiembre a Julio 2014

Fase de la valoración del impacto:

Valoración del impacto de la implementación de las rutas de mejora diseñada en el CTE para el cumplimiento de la normalidad mínima, abatir el rezago educativo, promover el desarrollo profesional, y la mejora del aprendizaje en Matemáticas, Lecto escritura)

FASE II	ACTIVIDADES	FECHAS
Valoración del impacto	1º. Diseño de instrumentos que permitan identificar el valor agregado del Consejo Técnico en la escuela, al pasar de una línea base a otro estado. 2º.Seguimiento a la Implementación de las rutas de mejora para el cumplimiento de la normalidad mínima: Abatir el rezago educativo Promover el desarrollo profesional. La mejora del aprendizaje en Matemáticas, Lector escritura) u otras prioridades o rasgos de normalidad en la ruta de mejora.	Septiembre Noviembre Diciembre Todo el ciclo escolar

Fase de acompañamiento

Los resultados en la fase descriptiva abonarán al fortalecimiento y toma de decisiones de los Consejos Técnicos Escolares porque se considera que la escuela es el corazón del sistema educativo y es quién podrá incidir en la mejora educativa. El investigador al recoger la información, la sistematiza y ofrece las mediaciones para que el líder identifique elementos que no había considerado y los resultados y ajuste acciones en la Ruta de mejora. Por ello el acompañamiento se llevará a cabo considerando los hallazgos en el proceso para qué fortalezca la toma de decisiones de los Consejos Técnicos Escolares.

FASE III	ACTIVIDADES	FECHAS
Acompañamiento	Ofrecer las mediaciones para que el líder identifique avizores elementos de la documentación que no había considerado	Viernes posterior al día de las ocho reuniones establecidas
	Acompañar al ajuste de acciones en la Ruta de mejora que permitan construir un modelo de docencia impulsados desde el CTE que contribuye a responder exitosamente a las prioridades educativas.	Viernes posterior al día de las ocho reuniones establecidas
	Construir un modelo de acompañamiento que promueva la autorregulación autónoma en la toma de decisiones del CTE.	Todo el ciclo escolar

Caracterización de contexto de la Escuela Secundaria General Caso (A)

La secundaria en México corresponde al último nivel de la educación básica, se cursa en tres grados y es de carácter obligatorio y propedéutico. Las secundarias generales del sistema público comparten junto con las demás modalidades escolarizadas, objetivos comunes de formación y un mismo currículo. No obstante, existen peculiaridades que las caracterizan y les otorgan una identidad propia. De acuerdo con el INEE (2009) una tercera parte de las secundarias en México pertenece a la modalidad general. Dos de cada tres secundarias públicas generales brindan

servicio en grandes centros urbanos, centran su atención en localidades de baja y muy baja marginación por lo que su presencia en comunidades rurales es limitada. De manera particular, en Jalisco, al inicio del ciclo escolar 2011-2012, el 57.8% (219,223) de los estudiantes inscritos en secundaria asistían a esta modalidad por lo que las secundarias generales son las de mayor cobertura de atención en el estado. El nivel de secundaria enfrentan grandes desafíos en materia de calidad educativa, una eficiencia terminal de 78.1% ubica a Jalisco por debajo de la media nacional. Con relación a otros indicadores, encontramos en secundarias generales un porcentaje de deserción de 6.43% en el ciclo escolar 2012-2013, porcentaje que supera al promedio nacional de 5.3 % en el mismo año. Respecto a la reprobación el porcentaje en esta modalidad es de 12.87% en el estado mientras que el promedio del país es de 14.5%.

La escuela seleccionada para este estudio de caso será denominada caso A y se encuentra ubicada en la población de Zapopan. Esta institución es de organización y estructura física completa, trabaja en dos turnos, quince grupos por cada uno; cinco de primero, cinco de segundo y cinco de tercero, en total son treinta. La estructura física es acorde a las necesidades básicas; quince salones de clase, una biblioteca, tres talleres (Computo, Dibujo y Ofimática) un laboratorio, sala de maestros, trabajo social, contraloría, oficinas administrativas, dirección, dos subdirecciones y coordinaciones académicas, aula HDT, aula FORACIT, cooperativa, sala de maestros y dos canchas una de futbol rápido y otra que funciona para básquet ball, vóley ball y actos cívicos.

La plantilla de personal que ahí labora son setenta y cinco maestros, quince administrativos, seis intendentes, tres auxiliares de laboratorio, dos trabajadores sociales, una orientadora, un contralor, cuatro coordinadores, dos subdirectores y un director.

La población estudiantil que asiste al plantel son alumnos de doce a dieciséis años, en total 1,039 (459 en el matutino y 580 en el vespertino); provienen en su mayoría de la colonia Tuzanía y sus alrededores, lugar que presenta altos índices de violencia donde los adolescentes participan.

El diagnóstico establecido en el PAT (2013-2014) de la institución identifica las siguientes problemáticas: El 25% de los docentes no planean y no aplican los planes y

programas de acuerdo a la reforma. En el ciclo escolar 2012-2013 el índice de reprobación fue de 19.24% y el índice de deserción fue de 13.70%; así como también el 15% de los adolescentes de la Institución presentan conductas violentas y aplican bullying hacia otros compañeros. Respecto a la organización escolar el 10% de las actividades planeadas no se concretizan porque algunos trabajadores no cumplen a cabalidad las funciones inherentes a su cargo. El 8% del personal faltan, son impuntuales y no cumplen con sus funciones por motivos tales como: problemas personales, enfermedades, etc. El 85% de los padres de familia no muestran interés en las actividades escolares tales como: asistir a actividades culturales de la escuela, participar en "escuela para padres", juntas y entregas de calificaciones. El 10% de las áreas de la escuela muestran deterioro por el uso y el paso del tiempo, además de no se cuenta con los recursos económicos necesarios para la mejora de dichas áreas.

Lo anterior supone poner en práctica de manera permanente las herramientas propuestas para el trabajo en Consejo Técnico, como son: la planeación, el seguimiento, la evaluación, la retroalimentación y el diálogo, así como la colaboración, lo cual implica un cambio cultural y por tanto el diseño de rutas de mejora pertinentes para mejorar el logro educativo, es decir para impulsar el aprendizaje y la participación y abatir el rezago que enfrenta la mayoría.

Procesamiento de la información para la construcción de los primeros hallazgos: Con base en criterios cualitativos se hizo un análisis de los registros de las relatorías en las reuniones de Consejos Técnicos ubicando algunos aspectos indicadores. Datos emergentes y su relación con lo esperado en el desarrollo del Consejo Técnico, recurrencia de eventos, frecuencia de eventos, eventos únicos y eventos polares.

Primeros hallazgos

*Condiciones que favorecen o dificultan el desarrollo del CTE***.**

- El CTE se conforma por convocatoria y bajo la exigencia del directivo en relación a que el personal sin el tiempo completo o medio tiempo deberá asistir al CTE del turno que corresponda. Al igual quienes trabajan en dos turnos deberán asistir a los dos. Emerge la hipótesis para comprobarse posteriormente, si esta

estrategia favorecerá o no como política de autonomía a la escuela, cuando existe un problema de orden estructural fuera de las manos del director.

- Puntualidad y asistencia de los profesores al CTE, dando cuenta del cumplimiento a las funciones determinadas en el manual de funciones de los profesionales de la educación.
- Delimitación en los propósitos y en el seguimiento de las actividades y productos: Como estrategia metodológica va encauzando el trabajo del CTE al delimitar lo que se va a realizar, las formas en que se hacen y los productos esperados.
- Apego a lo establecido en las guías proporcionadas desde México. Esta situación da cuenta de la importancia de contextualizar la guía a las necesidades de la escuela, realidad que no ocurre.
- El CTE se instaló formalmente: El protocolo de estructuración es respetado vale la pena investigar si dicho protocolo facilita el liderazgo horizontal necesario para la construcción de comunidades de aprendizaje.
- Se cumplió con las fechas de trabajo establecido (27 de Septiembre y 25 de Octubre) se respetaron los horarios propuestos (8:00 a 14:00). Se reconoce la oportunidad legal y legítima del espacio de intercambio.
- El director de la escuela fue quien dirigió el trabajo del colectivo. Teniendo claridad de que le corresponde hacerlo, por norma. Se espera de los CTE que exista posteriormente identificación de liderazgos diversos: académico, organizacional, políticos, etc.
- Los acuerdos se registran y se construyen por mayoría no por consenso

Procesos de autogestión y Liderazgo. Es decir las capacidades internas con las que cuenta cada CTE para el cambio sostenible de la escuela.

- Negociación:

El directivo sigue la guía y trata de hacer un puntual seguimiento de las agenda, dando cuenta de la falta de contextualización del proceso adaptado a la escuela.

- Delegación:

El directivo se apoya en la capacidad que tiene la subdirección para mediar los conflictos con el personal en actitud negativa o agresiva.

- Resolución de conflictos:

Las relatorías da cuenta de problemas de organización en el manejo de autoridad, límites, sanciones específicas y control de grupo, situación que si incide en el aprendizaje de los alumnos. El problema se hace manifiesto y no se relaciona con la ruta de mejora o con la estrategia para que se puedan cumplir los rasgos de normalidad mínima.

Mediación para intercambio y aprendizaje:

- Emerge la importancia de contextualizar la guía para que se puedan realizar intercambios de experiencias de maestros que tienen éxito en su enseñanza.
- El directivo facilita que los que tienen el dominio sobre temas para actualizarse propongan lecturas de algunos artículos.
- La relatoría denota que si es un espacio privilegiado para la capacitación de los maestros en sus necesidades sentidas, pero se requiere desarrollar competencias en los directivos para que se puedan desarrollar habilidades para este tipo de trabajo académico o de delegación del mismo.

Procesos de construcción e implementación de las rutas de mejora. Construcción:

Los problemas de control y disciplina en los grupos superan la agenda dado que la necesidad de estructurar el trabajo, poner límites, controlar el grupo, disciplinar a los alumnos, establecer sanciones, tipificar el tipo de agravio y su sanción rebasa al grupo que no puede centrarse en los elementos de la ruta de mejora.

La interacción entre los docentes manifiesta problemas de comunicación y conflictos añejos lo que obstaculiza que se puedan centrar procesos de seguimiento y acompañamiento de los resultados de la ruta de mejora.

Operación:

Se toman decisiones con base a los resultados de las evaluaciones y en los comentarios que ahí se exponen. (No hay seguimiento sistemático sobre avances)

Referencias

Aguerrondo Inés (2002). Ministerios de Educación: de la estructura jerárquica a la organización sistémica en red. UNESCO: Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación. IIPE/UNESCO. Sede Regional Buenos Aires

Ángulo, F. y Vázquez, R. (2003). *Los estudios de caso. Una aproximación teórica* en Vázquez, R. y Ángulo, F. (coords.). Introducción a los estudios de caso. Los primeros contactos con la investigación etnográfica. Aljibe: Granada

Aurora Loyo Brambila. ¿Hacia dónde orientar las políticas educativas? Alternativas para México 2006. Observatorio Ciudadano de la Educación. Plataforma Educativa 2006

Carmona Alejandro, Lozano Andrés, Pedraza David. Coord. (2007*). Las políticas educativas en México. Sociedad y conocimiento*. Editorial Pomares y Universidad Pedagógica Nacional. México.

Castillo, Gloria y Azuma Alicia (2009). *Las reformas y las políticas educativas. Impacto en la supervisión escolar.* FLACSO, México

Flick U. (2004). *Introducción a la investigación cualitativa*. Editorial Morata, Madrid.

Goetz y LeCompte. (1988). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa.* Madrid: Morata.

Latorre, A., Del Rincón, D., & Arnal, J. (1995). *Bases metodológicas de la investigación educativa.* Barcelona: Hurtado.

COMIE. (n.d.). *www.comie.org.mx*. Retrieved 2012 from www.comie.org.mx/doc/portal/publicaciones/ec2002/ec2002_v08_t1.pdf

Loya Cháves, H. (2007). El formador de formadores de profesores. *COMIE, IX Congreso.* Veracrúz.

López Contreras, Y., Reyes Hernández, N. S., & Guerra Ruiz Esparza, J. (2009). Diagnóstico del a asesoría técnico pedagógica y formación de recursos humanos de alto nivel en Educación Básica hacia el diseño y aplicación de un modelo de asesoría en San Luis Potosí. *X Congreso Nacional de Investigación Educativa, Procesos de formación* . Veracrúz, México: COMIE.

Arnaut Salgado, A. (2005). La función de apoyo técnico-pedagógico:su relación con la supervisión y la formación continua. *Conferencia dictada en La Trinidad.* Tlaxcala.

Arredondo López, M. A. (2007). Formadores de Formadores. *Revista Mexicana de Investigación Educativa , XII* (33), 473-483.

Arredondo López, M. A. (abril-junio de 2007). *http://www.redalyc.org/* . Retrieved 27 de agosto de 2011 from Revista Mexicana de Investigación Educativa: http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=14003302

Ausubel, D. (1983). *Teoría del Aprendizaje Significativo.* México: TRILLAS.

Barrón Tirado, C. (2000). La educación basada en competencias en el marco de los procesos de globalización. *en: Ma. A. Valle Flores (Coord.) "Formación en competencias y certificación profesional" UNAM* .

Bazant, M. (2003). Una visión educativa contrastada. La óptica de Laura Méndez de Cuenca. 1870–1910. *Revista Mexicana de Investigación Educativa* .

Bonilla Pedroza, R. O. (2006). La asesoría técnica a la escuela. In D. G. Educación, *La asesoría a las escuelas. Reflexiones para la mejora educativa y la formación continua de los maestros* (pp. 29-56). México: Secretaría de Educación Pública.

Bourdieu, P. (2005). *Capital Cultural Escuela y Espacio Social.* México: Siglo XXI.

Buckley, R., & Caple, J. (1991). *La formación. Teoría y Práctica.* Madrid: Ediciones Díaz de Santos.

Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro. Comisión Internacional sobre la Educación para el siglo XXI.* UNESCO.

Ducoing, P. (2005). Sujetos, actores y procesos de formación, tomo: II. *COMIE* .

Ducoing, P., & Landesmann, M. (. (1996). Sujetos de la educación y formación docente. *COMIE* .

Educación, S. d. (16 de 12 de 2010). *Portal Jalisco*. Retrieved 2011 from portalsej.jalico.gob.mx/programa-educacion-y-deporte-una-vida-digna-2013

Flores Talavera, G. (2003). *Formación de Educadores Holistas, el desarrollo de las habilidades docente y sus procesos de transferencia.* Guadalajara: Tesis doctoral. Universidad La Salle.

Flores Talavera, G. (2006). Hacia una conceptualización de competencias y habilidades docentes. *Congreso Estatal de Investigación Educativa.*

Fernández, T. (2003). El formador de formadores: perfil profesional y propuesta para su formación. *III Jornadas de formación y Orientación profesional: de la escuela al trabajo, Grupo CIFO, UAB* .

Galván, L. E. (2002). Magisterio: formación, situación social y económica y feminización. Siglo XIX y primeras décadas del XX, en Galván, L. E.; Quintanilla, S. y Ramírez, C. I. Historiografía de la educación en México. *Consejo Mexicano de Investigación* .

García, J. H., & Pintos, J. (2003). Nuevos escenarios en la formación de los educadores mexicanos. *En: La asesoría a las escuelas. reflexiones para la mejora educativa y la formación continua de los maestros,(2006) SEP, Una visión sistémica.Cuadernos de discución 10* .

Goetz y LeCompte. (1988). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa.* Madrid: Morata.

Gonczi, A., & Athanasou, J. (1996). *Instrumentación de la Educación basada en competencias.Perspectivas de la teoría y la práctica en Australia, en: A.Argüelles (Comp.) "Competencia laboral y educación basada en normas de competencia".* México: Limusa-SEP-CONALEP.

González Jiménez, R. M. (2009). De cómo y por qué las maestras llegaron a ser mayoría en las escuelas primarias de México, Distrito Federal (finales del siglo XIX y principios del XX): Un estudio de género. *Revista Mexicana de Investigación Educativa, vol.vol. 14, núm. 42, julio-septiembre* , 747-785.

Guba, E. (1989). *Criterios de credibilidad en la investigación naturalista. En J. Gimeno y A. Pérez (Eds.) La enseñanza: su teoría y su práctica .* Madrid: Akal.

Hargreaves, A. (1999). "Cuatro edades del profesionalismo docente". *en Beatrice Avalos y María Eugenia Nordenflycht, La formación de profesores. Perspectiva y experiencias, Santiago, Chile, Santillana (Aula XXI)* .

Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., & Baptista Lucio, P. (2006). *Metodología de la Investigaión.* México: McGraw-Hill.

Herraiz, M. (1999). *Formación de formadores: manual didáctico.* México: Limusa.

Imbernon, F. (1999). De la formación espontánea a la formación planificada. La política de la formación permanente en el estado español. *En Desarrollo profesional del docente política, investigación y práctica.* España: Pérez, Barquin y Angulo (editores) Akal.

Izquierdo, & Quiñones. (2009). Características del personal de apoyo técnico pedagógico de escuelas primarias de Morelos y el tiempo dedicado a sus funciones . *COMIE X Congreso Nacional de Investigación Educativa,Área 16: Sujetos de la educación* . Mèxico.

Jiménez, & Jiménez, B. (1996b). “Los formadores”. *Educar. 20* , 13-27.

Jurado de los Santos, P., Antonio, N. G., & Turón García, J. (1996). La actuación docente de los formadores de formación profesional y ocupacional. *Educar 20. España: Barcelona* , 87-104.

Kerlinger, F. (1981). *Enfoque conceptual de la investigación del comportamiento. México: Interamericana.* México: Interamericana.

Müller, S., Rebmann, K., & Liebsch, E. (2008). Las creencias de los formadores acerca del conocimiento y el aprendizaje:un estudio piloto. *Revista Europea de Formación Profesional No. 45* .

Marrero Rodríguez, G., & Repetto Castro, S. (1999). *Una experiencia de formación del profesorado en la universidad de las Palmas de la Gran Canaria.* Retrieved 12 de 02 de 2012 from Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado , 2 (1), Asociación Universitaria de Formación del Profesorado(AUFOP) : http;//www.uva.es/aufop/publica/revelfop/99-v21.htm

Mateo, J. (2004). *La investigación ex post-facto. En Bisquerra, R. (Coord.) Metodología de la investigación educativa.* Madrid: La Muralla.

Mejía Mendoza, L., & Pascoe Hernández, N. (2007). *Servicio de Asesoría Académica a las Escuelas (SAAE).* Retrieved 15 de 02 de 2012 from http://w2k.formacioncontinua.sep.gob.mx/EvePue/docs/docMes/M2A-DOC/6.pdf

Navío Gámez, A. (2006). La formación de los profesionales de la formación para el trabajo: algunos dilemas y algunas respuestas. *Educar* , 63-79.

Navío Gámez, A. (2001). *Las competencias del formador de formación continua. Análisis de los programas de formación de formadores.* Barcelona: Tesis doctoral. Universidad Autónoma de Barcelona.

Navío Gámez, A. (2007). *Las competencias profesionales del formador.* Barcelona: Octaedro-EUB.

Oficial, D. (2007-2012). *Gobierno de México*. Retrieved 19 de 09 de 2011 from www.shcp.gob.mx

P.Kauchak, P. D. (2001). *Estrategias Docentes .* México: Fondo de Cultura Economica.

Pasillas, M., Serrano, A., & Ducoing, P. (1996). "Formación de docentes y profesionales de la educación", en Ducoing, P. y Landesmann, M. (coord.) Sujetos de la educación y formación docente (pp. 223-354), México: COMIE. *revista Mexicana de Investigación Educativa* , 473-486.

Pérez Gómez, A. (1998). *La cultura escolar en la sociedad neoliberal.* Madrid: Morata.

Perrenoud, P. (2001). La formación de los docentes en el siglo XXI. *Revista de Tecnología Educativa* , 503-523.

Perrenoud, P. *Construir competencias desde la escuela.* Santiago de Chile: Dolmen.

Ramírez, E. (1996). *Migraciones y desarrollo.* Revista de Fomento Social.

Reyes, & López. (2009). La indefinición del rol de los asesores técnico pedagógicos en el nivel de educación primaria del estado de San Luis Potosí: una mirada procesual y situacional. *COMIE X Congreso Nacional de Investigación Educativa , Área 16* . mèxico.

Robles, M. A. (Migraciones y desarrollo). *Recopilación de análisis y propuesta para la promoción del desarrollo humano en la infancia.* Revista de Fomento Social.

Ruiz Bueno, C. (2001). *La evaluación de programas de formación de formadores en el contexto de la formación en y para la empresa.* Balletera: Tesis doctoral UAB.

Salkind, N. J. (1999). *Métodos de Investigación.* México: Prentice Hall.

SANTOS Carlos, N. P. (2009-2012). *SEP*. Retrieved 16 de Enero de 2012 from http://www.dgb.sep.gob.mx/informacion_academica/programasdeestudio/componente_de_formacion_profesional/pct_puericultura_f.pdf

SEP. (2008). *Acuerdo 465, Reglas de Operación del Programa del Sistema Nacional de Formación Continua y Superación Profesional de Maestros de Educación Básica en Servicio.* México: Diario Oficial.

SEP. (2007). *Acuerdo 432 .* Mèxico: Diario Oficial.

SEP. (2009). *Acuerdo 532.* MÉXICO: Diario Oficial.

SEP. (2011). *Marco para el diseño y desarrollo de Programas de Formación Continua y Superación Profesional para Maestros de Educación Básica en Servicio 2011-2012.*

SEP. (2006). *Sistema Nacional de Formación, Actualización, Capacitación y Superación Profesional para Maestros de Educación Básica: Un nuevo modelo de formación continua. .* México: Coordinación General de Actualización y Capacitación para Maestros en Servicio. .

SEP, D. G. (2006). *Reglas de operación del Programa Nacional para la Actualización Permanente de Maestros de Educación Básica en Servicio.* México.

SEP-DGFCM. (2006). *Orientaciones generales para instalar y operar el servicio de asesoría académica a la escuela Propuesta. México.* Mèxico: SEP.

Tejada Fernández, A. (2009). Competencias docentes. *Profesorado, revista de currículum y formación del profesorado. Vol. 13 No. 2* .

Tejada Fernández, J. (2003). El formador de formadores: perfil profesional y propuesta para su formación. *III Jornadas de formación y Orientación profesional: de la escuela al trabajo* . Grupo CIFO, UAB.

Tejada, J. (2002). La formador de formadores. Apuntes para una propuesta de formación. *Educar* , 91-118.

Tejada, J. (1998). *Los ajentes de la innovación en los centros educativos. Profesores, directivos y asesores.* Málaga: Aljibe.

Tobón, S. (2006). Aspectos básicos de la formación basada en competencias. *Talca: Proyecto Mesesuo* , 16.

Vaillant, D., & Marcelo, C. (2001). *Las tareas del formador.* Archidona: Aljibe.

Zeichner, K. (1993). “Traditions of practice in us preservice teacher education programs”. *Teaching and teacher education, vol. 9* , 1-13.

SEP (2013). El consejo técnico escolar: una ocasión para la mejora de la escuela y el desarrollo profesional docente. México: Subsecretaría de Educación Básica.

SEP (2013). Lineamientos para la organización y el funcionamiento de los Consejos Técnicos Escolares. México: Subsecretaría de Educación Básica.

Instrucciones para los autores

Políticas de la revista

La Revista Internacional de Investigación y Formación Educativa (RIIFEDUC) es una publicación con periodicidad trimestral, que pretende la difusión del conocimiento y las ideas relacionadas con la investigación y la formación educativa, esto incluye la gestión del conocimiento.

Por tener un carácter plural, se aceptan para su publicación, trabajos académicos basados en diversas teorías y disciplinas científicas aplicadas al proceso de enseñanza aprendizaje, siempre y cuando, mantengan el rigor científico que aporte riqueza al conocimiento en Educación. Lo anterior lo podemos resumir en una revista de carácter transdisciplinario y transteórico. La RIIFEDUC es una revista arbitrada, la revisión se realiza por pares a doble ciego.

Consideramos que la investigación científica, cuando se traduce a un idioma distinto al lenguaje materno del autor, puede perder parte de su esencia, es por eso que esta revista recibirá por el momento, artículos en español, inglés y portugués; aunque consideraremos la viabilidad de otros idiomas si la aportación que el contenido del manuscrito ofrece, es de relevancia para la revista.

Tipos de trabajos para publicarse

Los manuscritos enviados para ser considerados para publicarse en esta revista, pueden clasificarse de diverso tipo: se aceptarán artículos originales derivados de una investigación científica; artículos de revisión sistemática, meta-análisis; propuestas de modelos teóricos; ensayos académicos de tipo crítico; cartas al editor, reseñas de libros y cualquier contribución que el Comité Científico, considere como contribución a las ciencias de la educación.

Los trabajos deberán ser inéditos y no haber sido enviados a otra revista simultáneamente. Además de cumplir con los criterios de forma relacionados a ortografía, claridad, estructura, coherencia y redacción. Los autores se responsabilizan de obtener los permisos de todo aquel material susceptible de estar protegido por

derecho de copia (copyright), por ejemplo figuras, cuadros, imágenes, fotografías o cualquier contenido del manuscrito.

Transmisión de derechos de autor

Los autores de los artículos publicados en esta revista, no envían aportación económica alguna, ni por la revisión del manuscrito, ni por su publicación, en este caso, ceden los derechos del copyright sobre el artículo y conservan sus derechos personales. Una vez aceptado el artículo para su publicación, el autor principal recibirá un formato para la cesión de derechos que deberán firmar todos los autores y enviar por el mismo medio en un lapso no mayor a siete días.

Acceso a la revista

Los lectores podrán acceder gratuitamente a la revista, así como descargar, imprimir, compartir con terceros sin fines de lucro, el material publicado, siempre y cuando se cite la fuente y no se modifique la versión original del artículo.

Se podrán enviar artículos de investigación científica con los apartados introducción (donde se desarrolle la problemática y la perspectiva teórica de la investigación) objetivo, metodología, resultados, conclusiones y discusión. Artículos teóricos (desarrollos teóricos, aportes de discusión, debate o experiencias en formación educativa) y reseñas analíticas de libros, así como los mencionados anteriormente, con temáticas relacionadas a la formación educativa. El sitio web para acceder a la revista es: http://www.ensj.edu.mx/wp-content/uploads/2016/02/RIIFEDUC-Vol.-I-Sep-Oct-2015..pdf

Normas para el envío de artículos

El envío será vía correo electrónico al email: riifeduc@gmail.com. Todo manuscrito que se envíe a la Revista Internacional de Investigación y Formación Educativa para ser evaluado debe adherirse estrictamente al Manual de Estilo de Publicaciones APA tercera edición en español y a los lineamientos que el comité editorial considera indispensables y que a continuación describimos.

Debe presentarse en un único documento escrito a doble espacio con letra Times New Roman, Arial o Courier a 12 puntos, márgenes de 2.5 en todos los lados y no debe exceder de 20 páginas, incluyendo tablas y figuras.

La primera página debe incluir el título, nombre(s) completo(s) del(os) autor(es) (primero el nombre seguido por los apellidos unidos por un guión), afiliación institucional, encabezado sugerido y datos de localización del autor principal, así como dirección postal, dirección electrónica y teléfonos de todos los autores. La segunda y/o tercera páginas incluyen el título, un resumen de máximo 250 palabras y las palabras clave en español (máximo 3 separadas por una coma), y el título, el resumen y las palabras clave en inglés. De no señalarse autor para recibir correspondencia, se entenderá que es el primer autor quien tendrá esta función.

Las tablas y figuras deberán insertarse en el manuscrito, estas no deberán aparecer en formato de imagen debido a que pierden la nitidez al ajustarse en el documento. Deben editarse en tonos de grises. De tener abreviaciones, deberá anotarse a pie de figura, el significado de cada abreviación.

Si existen dudas respecto a las instrucciones para enviar manuscritos, diríjase al correo electrónico de la revista: riifeduc@gmail.com.